



ROMINA CIBELE INOCÊNCIO DOS REIS

**A REFLEXÃO E A AÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO ÀS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: NARRATIVAS
DE PROFISSIONAIS DOCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013



Romina Cibele Inocência dos Reis

**A REFLEXÃO E A AÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO ÀS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: NARRATIVAS
DE PROFISSIONAIS DOCENTES**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ARIANA COSME

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PORTO, 2013

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, no domínio de Gestão, Mediação e Supervisão na Formação de Professores.

**A REFLEXÃO E A AÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO ÀS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: NARRATIVAS
DE PROFISSIONAIS DOCENTES**

AUTORA: ROMINA CIBELE INOCÊNCIO DOS REIS

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ARIANA COSME

JUNHO 2013

RESUMO

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no domínio de Gestão e Mediação na Supervisão de Formação dos Professores, pretende abordar a questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos baseando-se em narrativas de professoras do ensino básico acerca da sua prática pedagógica avaliando se é ou não uma prática reflexiva. Esta investigação, adotou uma metodologia qualitativa que busca a construção do conhecimento respeitando a subjetividade dos sujeitos envolvidos (Correia, 1998), recorrendo assim a narrativas de 3 professoras do ensino básico em Cabo Verde, numa escola na cidade do Mindelo. Embora a metodologia qualitativa, foram aplicados 24 questionários a professores também do ensino básico, não para uma abordagem quantitativa, mas no intuito de ouvir a opinião de alguns professores acerca das causas das dificuldades de aprendizagem existentes em sala de aula.

Para esta investigação deu-se uma especial importância à análise em um ponto a fim de perceber como as professoras reconhecem a articulação entre a sua prática pedagógica, a sua reflexão ou não sobre a mesma e se esses aspetos terão influência no processo pedagógico e nos resultados dos seus alunos. Para tal, achamos pertinente que o referencial teórico tivesse abordagens sobre o profissional docente reflexivo, acerca do processo de ensino-aprendizagem na escola nos dias de hoje e a respeito das dificuldades de aprendizagem em diversos contextos e perspectivas.

Os dois últimos capítulos foram reservados para a pesquisa empírica, onde explicamos o processo metodológico percorrido ao longo da investigação e por fim há apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, e constatamos a ausência de uma prática reflexiva, onde encontramos apenas uma reflexão ocasional (Perrenoud, 2002). De acordo com Lopes & Silva (2010), os questionários nos dizem que a intervenção do professor é muito relevante neste processo de ensino aprendizagem para o alcance do sucesso escolar dos alunos.

RÉSUMÉ

Cette étude, menée dans le Master de Science de l'éducation, de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'Université de Porto, situé dans le domaine de la gestion et de la surveillance de la médiation et de la formation des enseignants, vise à traiter la question des difficultés d'apprentissage des étudiants basé sur des récits des enseignants de l'enseignement de base sur leur pratique pédagogique pour savoir si cette pratique est ou non une pratique réflexive.

Cette étude a adopté une méthodologie qualitative qui vise à construire des connaissances en respectant la subjectivité des sujets impliqués (Correia, 1998), et donc a utilisé les récits de trois enseignants de l'enseignement de base au Cap-Vert, dans une école située dans la ville de Mindelo.

Bien que l'étude a utilisé une méthodologie qualitative, des questionnaires ont été administrés à 24 enseignants aussi de l'éducation de base, non pour une approche quantitative, mais pour pouvoir comprendre l'opinion de certains enseignants sur les causes des difficultés d'apprentissage qui existent dans la classe.

Pour cette recherche a été d'une importance particulière l'analyse d'un point qui nous permet de comprendre comment les enseignants reconnaissent le lien entre leur pratique pédagogique, leur réflexion, ou non, sur cette pratique et si ces aspects influencent le processus éducatif et les résultats de leurs étudiants. Pour cela, on a trouvé intéressant que les approches théoriques puissent traduire le professionnel réfléchissant de l'enseignement sur le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école de nos jours et sur les difficultés d'apprentissage dans les différents contextes et perspectives.

Les deux derniers chapitres ont été réservés pour la recherche empirique, où on explique la démarche méthodologique suivie tout au long de la recherche et finalement la présentation, l'analyse et la discussion des résultats. On a constaté l'absence d'une pratique réflexive, qui est juste une réflexion occasionnelle (Perrenoud, 2002). Selon Silva Lopes & (2010), les questionnaires indiquent que l'intervention de l'enseignant est très important dans le processus d'enseignement et d'apprentissage pour la réussite scolaire des étudiants.

ABSTRACT

This research, conducted in fulfillment of the Master of Science in Education, College of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto, in the field of Management and Supervision of Mediation and Teacher Education, aims to address the issue of learning difficulties of students based on narratives of elementary teachers and their pedagogical practice assessing whether or not it is a reflective practice. This research adopted a qualitative methodology that seeks to build knowledge respecting the subjectivity of the subjects involved (Correia, 1998), by using the narratives of three elementary teachers in Cape Verde, a school in the city of Mindelo. Although a qualitative methodology was used, questionnaires were administered to 24 elementary teachers, not for a quantitative approach, but in order to hear the opinion of some teachers about the causes of learning difficulties existing in the classroom.

For this investigation, a particular importance has been given to the analysis of a specific point in order to allow teachers to understand how to recognize the link between their practices, their reflections on it or not and whether these aspects will influence the educational process and outcomes of their students. To do this, we find that the relevant theoretical approaches had on teacher professional reflective about the process of teaching and learning in school today and about the difficulties of learning in different contexts and perspectives.

The last two chapters were reserved for empirical research, where we explain the methodological process traversed throughout the investigation and finally there are the presentation, analysis and discussion of the results, and acknowledgement of the lack of reflective practice, where we found only occasional reflection (Perrenoud, 2002). According to Silva & Lopes (2010), the questionnaires tell us that teacher intervention is very important in the process of teaching and learning to achieve student's academic success.

DEDICO AOS MEUS SOBRINHOS:

Eva, Tiago, Heliza & Liana

***“Ensine a Criança o caminho em que deve andar
e ainda quando for velho não se desviará dele.”***

Provérbios 22:6

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que me fez sentir forte mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha família (mamã e papá; Mariza e família; Any e família; Suzy) que estiveram sempre presentes embora à distância, apoiando-me em tudo, manifesto a minha gratidão, em especial à minha mãe, pois a dedicação e o seu empenho como professora despertou em mim o desejo da investigação. ☺

À minha prima (Kely) pela atenção e o carinho, especialmente nos primeiros tempos de adaptação no Porto.

Aos meus amigos e companheiros (Gilson, Nilson e Crispiniano) que desde o princípio estiveram comigo nesta mesma conquista. Além de amigos, ganhei três irmãos.

À minha amiga e “irmã” Carol que esteve sempre comigo, agradeço principalmente pela amizade, pela paciência e pelas aventuras pelo Porto, tornando a caminhada mais fácil, e também à Bruna pelos meses de convivência e companheirismo.

Aos colegas e amigos do Domínio (Thiago, Carol, Domingas, Fernanda, Isa, Rosa, Ana L. e Rui) pelo especial contributo de cada um e pelo bom relacionamento pessoal e profissional.

À minha orientadora Prof^ª. Dra. Ariana Cosme pela sua disponibilidade, pela atenção, pelas críticas construtivas e especialmente o seu lado sempre otimista transmitindo-me confiança. A sua colaboração foi imprescindível na elaboração deste trabalho.

À diretora do Mestrado em Ciências da Educação, Prof^ª. Dra. Amélia Lopes, à coordenadora do domínio “Gestão e Mediação na Supervisão de Formação de Professores” da FPCEUP, Prof^ª Dra. Fátima Pereira, pelo incentivo e pelo conhecimento partilhado ao longo desses 2 anos, e pelas críticas construtivas que sempre ajudaram a melhorar o meu trabalho.

Às professoras: Teresa Silva e Sahida-Alina, pelo apoio que me deram no enriquecimento do meu trabalho.

Às escolas, aos professores e a todos que deram o seu contributo para que esta investigação fosse possível.

Ao programa e à equipa Erasmus Mundus, por tornarem possível o meu sonho de estar nesta cidade estudando por dois anos, pela organização, pela competência e pelo carisma em especial da Ana Paiva.

A todos: colegas, professores, amigos e família (na fé e no sangue) que de uma forma direta ou indireta me ajudaram a chegar aqui hoje.

Da Invicta, levo no peito um pedacinho de saudade e um mar de boas recordações dos 2 anos... que nunca irei esquecer!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	4
RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	6
AGRADECIMENTOS.....	8
Índice Geral	9
Índice dos Quadros.....	11
Índice Tabelas.....	12
Índice Anexos	13

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

CAPÍTULO I

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS ESCOLARES	19
1. Ensinar e Aprender na escola hoje: Perspetivas e questões	20
2. Dificuldades de Aprendizagem: Abordagens e perspetivas de análise	22
3. Dificuldades de Aprendizagem: Respostas institucionais, curriculares e pedagógicas	28

CAPÍTULO II

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TRABALHO DOCENTE	35
1. Que exigências e desafios profissionais para os professores?	37
2. A reconfiguração do papel dos professores como profissionais reflexivos.....	41
3. Os professores como autores da sua profissionalidade	45

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ADOPTADA.....	50
1. Objeto de estudo	54
2. Tema e Justificação	54
3. Formulação do Problema.....	55
3.1. Questões orientadoras e pergunta de partida	55
3.2. Objetivos.....	56

3.3. Período da Investigação	56
3.4. Limites, constrangimentos e dificuldades sentidas	56
4. Métodos de Recolha de dados	57
4.1. Questionários	57
4.2. Entrevistas	58
4.3. Conversas Informais	60
 CAPÍTULO IV	
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
1. Os Questionários	66
1.1. Os Alunos	67
1.2. A Família	68
1.3. O Professor	69
1.4. A Escola	70
2. As Entrevistas	72
2.1. Formação Docente	73
2.2. Trabalho Docente	77
2.3. Causas do Insucesso Escolar	86
 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	93
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
 ANEXOS	102

ÍNICE DE QUADROS

Quadro 1: Diferença entre deficiência mental e dificuldades de aprendizagem 26

Quadro 2: Sistema de Categorização..... 62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Possíveis causas do insucesso baseadas no aluno	67
Tabela 2: Possíveis causas do insucesso baseadas na família	68
Tabela 3: Possíveis causas do insucesso baseadas no professor	69
Tabela 4: Possíveis causas do insucesso baseadas na escola	70
Tabela 5: Possíveis Causas do Insucesso escolar	71

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Guião para a Entrevista	104
ANEXO 2: Termo de Consentimento informado	105
ANEXO 3: Exemplar de uma das entrevistas: Professora “Ester”	107
ANEXO 4: Grelhas de análise das entrevistas	113
ANEXO 5: Estrutura do Questionário	123
ANEXO 6: Tabela da análise dos questionários	124

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, propusemo-nos a realizar este trabalho de investigação que visa um estudo de um caso particular de narrativas de professoras do ensino básico sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, com o título *“A reflexão e a ação do/a professor/a em relação as dificuldades de aprendizagem: Narrativas de profissionais docentes!”*.

Nos dias de hoje, pelo facto de que as questões das dificuldades de aprendizagem e o trabalho docente já serem muito debatidas por diversos autores e analisadas de diversas formas, aparentemente poderá fazer parecer irrelevante mais um estudo nesta área. Mas, enquanto este problema não for refletido a ponto de colmatar as lacunas existentes ainda no sistema de ensino, será pertinente, como profissional educativo, abordar este tema com relevância, tentando encontrar estratégias de mudança que consigam alcançar os alunos de todo o sistema da educação.

É neste sentido que partiu a motivação para esta pesquisa, o desejo de querer saber se esta preocupação desperta no professor uma prática reflexiva, como estratégia de ensino para ajudar o seu aluno a desenvolver na sua vida académica alcançando assim os seus objetivos.

Esta investigação sofreu algumas alterações ao longo da sua elaboração (explicaremos mais à frente no capítulo da metodologia), tendo sempre a preocupação de não ser alterado o objeto de estudo, em que foi traçado um estudo de um caso particular numa escola do ensino básico na cidade do Mindelo em Cabo Verde, onde através do discurso das professoras, ficaremos a saber sobre a sua prática pedagógica, no intuito de conhecer se esta prática é reflexiva ajudando assim, a colmatar as dificuldades de aprendizagem encontradas diariamente em sala de aula.

Esta temática ressalta a nossa preocupação, pois como futura profissional na área da educação é essencial pensar no aluno como o centro máximo para o sucesso em todas as áreas, pois dele derivam todas as outras vertentes do sucesso ou não, tanto do sistema educativo como também do professor e futuramente da própria sociedade em que se está inserida.

No que diz respeito à educação, consideramos que algumas causas do insucesso escolar estão associadas a vários fatores, tais como: os alunos, a estrutura familiar, modelos ou currículos de ensino-aprendizagem e/ou o papel do professor na

sua prática diária. Todavia, antes da década de 60, o sistema educativo e o professor eram totalmente isentos dessa responsabilidade, ou seja, não eram atribuídas a eles justificativas sobre o insucesso escolar dos alunos. Era sustentado que essa diferença era pré-concebida pelo estatuto socioeconómico, pelas condições familiares e capacidades inatas dos alunos (Benavente, 1990). No entanto, as investigações têm contestado de uma forma muito eficaz este ponto de vista. Sabemos agora que os professores, os métodos de ensino e as escolas fazem uma grande diferença neste processo de ensino aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Neste sentido, este trabalho tentará abordar a questão das dificuldades de aprendizagem à luz do desempenho do professor na sua diferença em sala de aula, analisando se a reflexão é um elemento da sua prática pedagógica.

Com a finalidade de responder à questão problemática proposta para esta investigação foram traçados alguns objetivos com vista a serem alcançados:

- ✓ Perceber até que ponto a prática do professor influencia o sucesso dos alunos;
- ✓ Levar o professor a refletir sobre a sua prática docente através de narrativas de vida profissional;
- ✓ Partilhar e trocar experiências pedagógicas através das narrativas de outros profissionais docentes;
- ✓ Estimular o desejo de melhoria da prática pedagógica levando o professor a inovar e a alterar as estratégias de ensino-aprendizagem;
- ✓ Contribuir para a construção de propostas estratégicas de ensino-aprendizagem que contribuam para a diminuição do insucesso escolar.

Para conseguir atingir esses objetivos, este trabalho foi dividido em quatro capítulos: em que os dois primeiros capítulos dizem respeito à parte teórica da investigação, para conseguir compreender através de várias teorias o problema em estudo, e os dois últimos capítulos compreendem a parte prática, podendo assim dar voz aos professores através de questionários e entrevistas narrativas, que foram submetidos a uma análise de conteúdo, validando assim, o nosso trabalho como um trabalho de pesquisa científica.

No primeiro capítulo, propusemo-nos desenvolver a questão das dificuldades de aprendizagem em contexto escolar, onde abordamos perspetivas e questões do ensinar e aprender na escola nos dias de hoje, as abordagens, as perspetivas de análise,

as respostas institucionais, curriculares e pedagógicas em relação às dificuldades de aprendizagem.

No segundo capítulo, à luz de vários autores, desenvolvemos a temática do trabalho docente em torno das dificuldades de aprendizagem, quais as exigências e quais os desafios que o professor enfrenta na sua prática pedagógica para conseguir dar respostas as demandas no sistema de ensino. Foi ainda desenvolvido neste capítulo a reconfiguração do papel dos professores como profissionais reflexivos e, para fechar, os professores como autores da sua profissionalidade.

No terceiro capítulo, encontramos parte prática: abordamos a metodologia da investigação aplicada, onde iremos ver o objeto em estudo, a justificação, a escolha e a pertinência do tema, a formulação da problemática (onde estão traçadas as questões orientadoras do estudo e os objetivos pretendidos), o período que durou a investigação, os limites, os constrangimentos e as dificuldades sentidas ao longo deste percurso e, por fim, os métodos utilizados para a recolha de dados: 24 questionários a professores do ensino básico, 3 entrevistas narrativas a professoras também do ensino básico, e uma entrevista com a coordenadora do Ministério da Educação e Desporto da Cidade do Mindelo.

No quarto e último capítulo, será a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do período de investigação, através da análise de conteúdo com o sistema de categorização que foi dividido em categorias e subcategorias.

Por último, terão lugar breves considerações finais sobre a análise feita na investigação empírica, e deixaremos algumas propostas estratégicas de ensino-aprendizagem que contribuam para ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem sentidas em sala de aula.

CAPÍTULO I

As dificuldades de aprendizagem em contextos escolares

Capítulo I - As dificuldades de aprendizagem em contextos escolares

A importância do conceito da Dificuldade de Aprendizagem é uma realidade atual que influencia de uma forma direta e indiretamente o sistema educacional, em que há uma necessária combinação de uma aprendizagem intelectual e uma aprendizagem social, tornando-se assim, mais do que evidente uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ganhando assim, a capacidade de aprender a aprender na escola.

Para muitos autores há uma diferenciação entre os termos: distúrbios e dificuldades de aprendizagem, pois, defendem que a terminologia de "dificuldade" está ligada com as questões psicopedagógicas, ou seja, relaciona-se com os fatores externos que não estão ligados ao aluno. Enquanto que "distúrbio" está diretamente ligado ao aluno, onde ele é responsável pelas suas dificuldades (França, 1996).

Neste sentido, a nossa abordagem será baseada na perspectiva construtivista, onde muitas vezes o aluno não se dá conta das suas dificuldades, sendo necessário o apoio do professor, onde ele tenta inserir no contexto educacional, utilizando várias estratégias para facilitar a interação e a construção do conhecimento.

A Dificuldade de Aprendizagem é abordada em diversas vertentes, nos dias de hoje, mas pensando especificamente na prática docente face a esta problemática poderemos apontar várias questões entre as quais se o professor é reflexivo na e sobre a sua prática diária face às diversas dificuldades de aprendizagens dos alunos.

“O processo de influência educativa ocorre, assim, em função de uma acção cultural normativa explícita que o professor protagoniza, difundindo um saber que não admite interpelações e assegurando a receptividade dos alunos.” (Cosme, 2009:44)

De uma forma mais ampla, Benavente (1990) diz que é a partir dos anos 60 que encontramos as primeiras manifestações do insucesso escolar, quando se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e de igualdade, encontrassem formas de garantir o sucesso de todos os seus alunos. O que era antes de carácter meramente pessoal e intelectual, tornou-se um problema de cariz social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse deixaram de ser aceites como justificativas para o insucesso escolar dos alunos. Este começou a ser assumido como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não criava fatores que motivassem e encaminhassem os alunos para o êxito escolar.

O insucesso ou o abandono escolar dos alunos não são entendidos como um resultado obrigatoriamente indesejado, mas como uma consequência de um processo de seleção legítimo [...] Esta realiza-se no seio da própria instituição escolar e em função dos mais diversos tipos de vias que se constroem no seio das escolas, vias essas com um valor simbólico distinto e passíveis de serem hierarquizadas quer quanto a este mesmo valor, quer quanto à providência social daqueles que as ocupam. (Cosme, 2006, pp.150 – 151)

Neste sentido, tem sido uma grande preocupação o sistema de ensino encontrar formas de ação educacional e pedagógica eficaz para promover o sucesso escolar. Trindade & Cosme (2010) afirmam que a reflexão em torno da escola não tem sido uma tarefa fácil de resolver dada a centralidade da instituição escolar em sociedades que se caracterizam sociedades do conhecimento, pois, o modelo da educação escolar, como modelo educacional singular e específico, pode começar por ser identificado em função da necessidade de se reconhecer a existência de intenções educativas prévias, através das quais se define o que se espera que os alunos aprendam. (*idem*, p.23).

1. Ensinar e aprender na escola hoje: Perspetivas e questões

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Paulo Freire

Partindo do pensamento de Paulo Freire, hoje em dia, como profissional docente, a responsabilidade não deve ser apenas em transferir o conhecimento ou passar a teoria para os alunos, a tarefa vai além. Este será o ponto fundamental para a nossa reflexão à volta do ato de ensinar e aprender nas escolas hoje em dia. Despertar autonomia e valorizar as possibilidades que rodeiam o ambiente educativo para a promoção da própria construção do seu saber, poderá ser também um desafio para todos os que estão envolvidos no contexto educativo.

Sentimos a necessidade da educação escolar desenvolver atitudes que permitam maior ligação com o cotidiano do aluno e novas estratégias para lidar com o desconhecido, com o inesperado e com o possível. Essas estratégias de ensino se vinculam a determinadas orientações educativas e, claro, também a princípios teóricos articulados com a prática pedagógica, ajudando assim, o aluno aprender a fazer, aprender a aprender, encarando o seu dia a dia nos vários níveis, desenvolvendo os

relacionamentos interpessoais e a liberdade de escolha. O trabalho da escola em torno da educação não pode ser separado da realidade e dos problemas em que o aluno vive fora da própria. É fundamental que ele aprenda a preparar-se para fazer escolhas apropriadas, planejando desde cedo o seu futuro com discernimento e autonomia própria.

É assim, que se torna válido o papel da escola e consequentemente justifica-se que os atos de educar e aprender sejam abordados em função de um conjunto de informações, atitudes e valores a partilhar e dos desafios subjacentes ao compromisso que nos conduz a defrontar concepções diferentes e diversas quer acerca do que se entende por educar, quer acerca do que se entende por aprender (Trindade & Cosme, 2010). O ato de educar poder-se-á identificar com o ato de ensinar porque abrange as interações que os alunos estabelecem com o saber à “apropriação de um saber-objeto¹” (Charlot, 2006).

Embora muitas vezes possamos cair no erro de confundir esses dois termos ou em algumas circunstâncias se poderem identificar, como é acima referido pelo autor, podemos afirmar que educar é ensinar?

O ensino caracteriza-se por ser uma estratégia docente articulada, assente em princípios teóricos, resultando em ações do professor e atividades dos alunos, que obedecem a uma certa estrutura e sequência e que, no fundo, criam um determinado ambiente de aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1989 *in* Lopes e Silva, 2010), enquanto que o ato de educar vai um pouco além: está intrinsecamente ligado aos valores, normas, atitudes, ações e procedimentos universalmente válidos, éticos e morais; baseia-se, com efeito, em comportamentos, valores e princípios que visam o aperfeiçoamento da vida e da dignidade do ser humano (França, 1996).

Assim sendo, Paulo Freire (2002) defende que o processo de ensino-aprendizagem é um processo mútuo, em que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

“Não há docência sem discência, as duas explicam-se e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condições de objecto um do outro” (*idem*, p.12). Ao defenderem a educação como uma dimensão prescritiva do ato

¹ A noção de “saber-objeto” é uma noção que, de algum modo é equivalente à noção de informação, entendida, neste caso, como um conjunto de dados exteriores ao sujeito que tanto pode ser armazenado, como pode ser objeto de circulação. (Monteil, 1985 *in* Trindade & Cosme, 2010)

educativo, Trindade e Cosme (2010) valorizam a difusão da informação e aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, através da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade estandardizada nos conteúdos a aprender. Ainda, os mesmos autores afirmam que um ambiente educativo se desenvolve em função

(i) de um clima de relacionamento pedagógico subordinado à afirmação do magistrocentrismo como modalidade reguladora do processo de reprodução do saber; (ii) de processos comunicativos através dos quais se configura um espaço estratégico fundamental (...), no seio do qual a difusão da informação adquire maior importância que a comunicação entre os diversos atores em presença; (iii) da adoção de mecanismos de regulação de aprendizagem e dos comportamentos individuais e do grupo que proporcionam a interiorização subtil de representações, normas e valores sociais que traduzem em última análise, a aprendizagem subliminar da aceitação de um poder autocrático do espaço e do tempo pedagógico (*idem*, pp.32); da gestão socialmente seletiva dos currículos formais; dos instrumentos e dos mecanismos de avaliação normativa que se adotam ou do tipo de relação que se mantém com a comunidade envolvente. (Trindade, 1998, p.24,25 *in* Trindade e Cosme, 2010).

Em suma, as diversas estratégias implicam um plano de ação para conduzir o ensino em direção aos objetivos definidos, traduzindo-se num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir os resultados pretendidos.

2. Dificuldades de Aprendizagens: Abordagens e perspectivas de análise

Nos dias de hoje, vários especialistas, seja na área da educação, da psicologia ou da sociologia, de uma forma cada vez mais frequente têm pensado na problemática das dificuldades de aprendizagem. Tentam cada vez mais encontrar as causas, ponto que ainda se encontra em constante discussão e discórdia, querendo chegar a um comum acordo, podendo assim encontrar explicações para que esses entraves dos processos de ensino-aprendizagem sejam resolvidos.

Partindo desses princípios, veremos reflexões sobre conceitos e teorias que tendem a gerar equívocos e contradições sobre as dificuldades que ocorrem na relação entre a intenção de ensinar e o desejo de aprender, defendendo uma atuação teórica educacional que privilegia o entendimento das condições de produção dessas dificuldades em detrimento da ênfase no diagnóstico dos alunos.

Começaremos abordando a perspectiva de Benavente (1990) sobre o início do insucesso escolar, que é um conceito mais generalizado do que as dificuldades de aprendizagem, podendo assim, ter uma noção da história da instituição escolar, das ideologias e das políticas educativas num contexto mais abrangente.

Ao pensarmos no insucesso, o primeiro pensamento que nos vem, é algo em que não conseguimos atingir o mínimo dos objetivos traçados. No que diz respeito à educação, consideramos que algumas causas do insucesso escolar estão associadas a vários fatores, tais como: os alunos, a estrutura familiar, o meio sociocultural, modelos de ensino-aprendizagem e/ou o papel do professor na sua prática diária.

Geralmente estas análises propendem a perspectivas diferentes: se for no meio escolar, a culpabilização é do disfuncionamento das estruturas familiares e sociais, em contrapartida no meio familiar e para o público em geral, os professores ou o sistema educativo terão a sua cota parte nesta responsabilidade (desfasamento do currículo, formação precária, desinteresse e/ou desmotivação, etc.).

Mas, em primeiro lugar, ao estudar esta temática, é importante entender a história da instituição escolar face ao insucesso.

Na década de 50 assistiu-se ao “aparecimento do insucesso escolar como problema social” (Perrenoud, 2002).

Ana Benavente (1990) diz que ao alargar o acesso à escola primária a toda a população em idade escolar fez o insucesso escolar tornar-se cada vez mais revelado, levando vários autores a explicarem o fenómeno por diversas teorias, entre as quais:

A teoria dos “*dotes*” (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60) assente em justificações psicológicas e individuais. O sucesso ou o insucesso escolar do aluno seria explicado pelas suas maiores ou menores capacidades, pelo seu intelecto ou, como diz a autora no artigo, pelos seus “dotes” naturais.

A teoria do “*handicap sociocultural*” (desde o final dos anos 60, início de 70), assente na natureza sociológica. O êxito dos alunos era justificado pela sua pertença social, partindo do princípio que ao entrar na escola conforme fosse a sua bagagem cultural poderia ter ou não sucesso escolar.

Esta segunda teoria permitiu desenvolver ações de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória.

A partir dos anos 70, o trabalho da análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no

interior da escola (seu funcionamento e suas práticas), a corrente socioinstitucional sublinha a necessidade de diferenciação pedagógica, pondo em evidência o caráter ativo da escola na produção do insucesso, ou seja, Benavente conclui que os alunos têm capacidades diferentes, o que obriga a escola a ter metodologias que acompanham os diferentes ritmos de ensino-aprendizagem (*idem*).

A necessidade de uma análise sociopolítica da questão do insucesso escolar, destacando os paradoxos que comportam as orientações que assumem como reflexo dos défices cognitivos e a motivação das crianças ou atribuem a culpa à falta de estimulação do meio sociofamiliar dos alunos. Em termos de opinião, eles traduzem geralmente, para os professores, a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos, ou ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais (Roazzi & Almeida, 1998).

Embora ainda encontremos muitos professores tentando impingir a responsabilidade do insucesso aos alunos, às famílias ou ao meio socioeconómico, várias investigações chegaram à conclusão de que a qualidade do professor tem influenciado muito o rendimento escolar dos alunos.

Alguns dos autores (Lopes & Silva, 2010) defendem que os professores, os métodos de ensino e as escolas fazem uma grande diferença no sucesso dos alunos. Pois afirmam que os próprios professores têm a consciência de que exercem uma grande influência no comportamento dos seus alunos, porque ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

Ponderando então acerca dos critérios de ensino-aprendizagem, voltemos de novo ao foco desde capítulo, que é o das dificuldades de aprendizagem, uma questão de fundamental importância, considerando como critério de sucesso a importância do professor sobre o desempenho escolar.

De uma forma mais concreta e específica que o insucesso escolar, o conceito das dificuldades de aprendizagem, segundo Correia (2007), surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estavam constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Desta forma, juntamente com outras problemáticas, as Dificuldades de Aprendizagem situam-se no grupo considerado como necessitado de condições especiais de educação.

Ainda podemos ver a definição de *National Joint Committee for Learning Disabilities*². Esta definição é a que reúne maior consenso entre vários autores sobre as Dificuldades de Aprendizagem, que nos diz que as

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (NJCLD, 1994, pp. 65-66 in Correia, 2007, p. 372).

Isto significa que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem, de uma forma geral, não conseguem acompanhar o currículo normal, sendo necessárias adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática do aluno em questão (Lopes & Silva, 2010). Assim sendo, o professor precisará de ter sempre estratégias de ensino diversificadas de forma a abranger todos os seus alunos.

A definição do Federal Register (1977), *in* Lopes & Silva (2010), engloba quatro critérios a ter em conta pelos professores quando identificam alunos com Dificuldades de Aprendizagem:

Dificuldades académicas ou escolares – As crianças ou jovens com dificuldades de aprendizagem têm problemas em aprender a ler ou a fazer cálculos matemáticos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, etc.) quando comparadas com as outras crianças da mesma idade.

Discrepância entre potencial e rendimento escolar – A criança ou jovem com dificuldades de aprendizagem experimenta uma série de discrepâncias entre a

² “National Joint Committee for Learning Disabilities - Conjunto de 10 organizações profissionais americanas, todas elas interessadas no estudo das dificuldades de aprendizagem.” Correia (2007). Revista brasileira da educação Especial, vol.13 no.2

capacidade intelectual e o rendimento escolar, conhecida como discrepância entre aptidão-rendimento escolar.

Exclusão de outros fatores – Uma criança ou adolescente não pode ser classificado como tendo dificuldades de aprendizagens se o seu problema é causado por défices visuais ou auditivos, deficiência mental, deficiências motoras, distúrbio emocional ou fatores ambientais.

Perturbação neuropsicológica – As dificuldades básicas de aprendizagem resultam de algum tipo de perturbação neuropsicológica.

É de grande importância realçar aqui o cuidado a ter para não confundir, ou acreditar que uma criança com dificuldades de aprendizagem seja a mesma coisa que uma criança com deficiência mental, vejamos as diferenças segundo J. Lopes (2002):

	Alunos com deficiência mental	Alunos com dificuldades de aprendizagem
Q.I.	Baixo de 70	Médio ou acima da média (a média é 100)
Funcionamento Adaptativo	Mais baixo do que a média relativa aos colegas da mesma idade.	Médio ou acima da média.
Áreas escolares	Rendimento escolar baixo em todas as matérias.	Rendimento escolar médio ou acima da média, exceto em relação a uma ou duas disciplinas, dependendo da área de dificuldade.
Causas	Deficiência mental ligeira: desconhecidas, podem ser devidas a influências pré-natais; Deficiência moderada ou severa: traumas, infeções, lesões cerebrais, etc.	Disfuncionamento neurológico no cérebro resultando numa dificuldade para ler, escrever, pensar, falar, ortografar ou fazer cálculos aritméticos.
Sintomas	Baixa motivação Fracas relações Comunicação pobre Saúde débil (problemas cardíacos) Fracas capacidades motoras Problemas de memória	Hiperatividade Problemas perceptivomotores Labilidade emocional Défices de coordenação Problemas de atenção Impulsividade Problemas de memória Tiques, olhos virados

Quadro 1 - Retirado de: Lopes, J. (2002). *Alunos com dificuldades de aprendizagem: da teoria à prática*. 5ª Edição, Vila Real: UTAD – Série Didática Ciências Sociais e Humanas, p.9

Além desses problemas citados, Lopes & Silva (2010) apresentam-nos outras Dificuldades de Aprendizagem que poderemos encontrar nos alunos, tais como:

Problemas de linguagem

Calcula-se que 50% das crianças com Dificuldades de Aprendizagem apresentam défices de linguagem, os quais se traduzem em problemas de compreensão do significado de palavras, frases, histórias, conversas telefónicas, diálogos, etc.

Problemas percetivos

Essas crianças, em geral, manifestam dificuldades em distinguir, detetar, diferenciar, escrutinar e investigar estímulos, sutilmente semelhantes, mas com significados muito diferentes (exemplos: *b*, *p*; *u*, *v*). Não conseguem seguir explicações e instruções verbais que ocorrem na sala de aula ou distinguir no quadro muitos e variados sinais.

Défices metacognitivos

A metacognição é constituída por dois fatores: o conhecimento das competências (o saber fazer); e a capacidade de usar mecanismos autorreguladores, ou seja, verificação do resultado do esforço e dificuldades de remediação (saber como e quando fazer o quê).

Problemas socio emocionais

A instabilidade emocional é uma das características mais referida nas crianças com Dificuldades de Aprendizagem, pois essas têm tendência a evidenciar rápidas e imprescindíveis mudanças de humor e temperamento, que se refletem em problemas percetivos e motores. Normalmente são descritas pelos pais e professores como crianças “vivas e fabulosas”, “nervosas e desatentas”, “irrequietas e traquinas”, “possessivas e coléricas”, “desarrumadas e desorganizadas”, “irresponsáveis e negativas, etc. Adjetivos pelos quais, muitas vezes, levam essas crianças a adquirirem sentimentos negativos de autoestima.

Problemas de memória

Em geral, os alunos com Dificuldades de Aprendizagem têm problemas em recordar estímulos auditivos e visuais. Os professores referem, com frequência, que os alunos esquecem a ortografia das palavras, as regras do cálculo e as instruções. Estas dificuldades podem estar associadas às suas fracas capacidades de linguagem.

Problemas psicomotores

Esta em geral apresenta três áreas dominantes de dificuldades: hiperatividade, hipoatividade, descoordenação. Os alunos com problemas motores podem ter problemas em caminhar ou andar, em atirar ou apanhar uma bola, em saltar e pular, etc. Outros

revelam problemas de motricidade fina, quando cortam com uma tesoura, apertam os botões ou os fechos.

Problemas de atenção e hiperatividade

A hiperatividade é, muitas vezes, relacionada com problemas de atenção. Normalmente, refere-se a um excesso de atividade motora sem finalidade (por exemplo: não conseguir estar no lugar, mexer constantemente com os pés ou com as mãos, fazer muitas perguntas e ocasionalmente repetir a mesma pergunta, etc.) (*idem*).

Os professores quando se referem às características destas crianças ou jovens afirmam ser preguiçosas, que não se esforçam o suficiente ou não estão motivados, e em muitas ocasiões trocam letras: “d” por “b”, “u” por “n”; números: “6” por “9”: ou leem “aro” por “ora”, “bar” por “dar”, etc. (*idem*).

Todos esses sinais são úteis quando se trata de organizar as estratégias educacionais (Lopes, 2002).

3. Dificuldades de aprendizagem: Respostas institucionais, curriculares e pedagógicas

Parafraseando Canário (2005), o ensino escolar regular deveria acolher de uma forma mais adequada as crianças que, pelas suas características visuais, auditivas, motoras ou mentais, recorressem a cuidados e a uma dedicação especializada, legitimando a existência daquilo que designamos por ensino ou educação especial.

As dificuldades da aprendizagem não ficam aquém dessa dedicação especializada mesmo quando essa problemática não é abordada nessas características acima realçadas, mas sendo apenas uma questão de ordem cognitiva, ou mesmo por outras razões extras a capacidade de aprendizagem do próprio aluno.

E, neste sentido, poderemos afirmar que se trata de um problema que todos os profissionais de ensino deveriam preocupar-se de uma forma diretamente ligada na sua ação profissional, tentando dar respostas a essas lacunas existentes.

Neste quadro, o professor tem um papel preponderante na sua ação diária como profissional docente, dando lugar ao diálogo, à escuta e à avaliação da mesma pelos seus alunos. Além desses aspetos a levar em conta, o professor deve estar em constante reciclagem com formações contínuas para atualizar os seus conhecimentos e métodos, facultando ferramentas que o ajudam a conhecer as respostas, de formar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (Lipovestsky & Serroy, 2010).

O termo dificuldades de aprendizagem, apresenta um avanço no entendimento dos problemas apresentados pelos alunos no processo de escolarização, pois incluem, em sua gênese, os determinantes sociais que os produzem. Na realidade, o não aprender não gera os resultados esperados por quem avalia esses mesmos resultados. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas no resultado da aprendizagem estão ligadas, portanto, ao outro lado de uma ponte – ou seja, a quem transmite a aprendizagem. Há, então, aquele que ensina e aquele que aprende, em uma relação onde a aprendizagem e o ensino apresentam funções específicas. Quem ensina desenvolve um esforço de ensinar na direção daquele que aprende; por outro lado, quem aprende deseja o conhecimento, através do desejo do outro, que ensina (Almeida, 1993 *in* Neves & Marinho-Araújo, 2006).

Ao pensarmos no processo de ensino-aprendizagem como uma relação entre essas duas partes – quem ensina e quem aprende – há uma influência recíproca e responsabilidades mútuas, não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem (ou tem a mais ou a menos). O professor – enquanto aquele que ensina –, e o aluno – enquanto aquele que aprende – são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino-aprendizagem (Neves & Marinho-Araújo, 2006).

Nesta relação entre o ato de educar e o ato de aprender na escola, encontraremos ações suscetíveis a constrangimentos culturais diversos que não podem ser ignorados, onde estão abrangidos três paradigmas pedagógicos: a instrução, a aprendizagem e a comunicação, em função dos quais foram delimitadas as fronteiras do debate sobre esta relação, de forma a demonstrar a alternativa do paradigma da instrução e o paradigma da comunicação e não o paradigma da aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010).

Embora hoje em dia possamos deparar com essa interação entre o trabalho do professor e do aluno não se encontra tão alinhada como desejaríamos, mas há que ter em conta que na nossa sociedade se têm refletido o que se passa na escola hoje em dia. Por isso, há preocupação em encontrar soluções para esses problemas já mencionados. Quais seriam então as intervenções mais eficazes para combater estes problemas? Será um problema contemporâneo, ou algo que se tem arrastado desde dos nossos antepassados?

O senso comum diz-nos que no passado era conferido ao professor uma autoridade que era respeitada socialmente e profissionalmente, mas que hoje em dia, esta posição é meramente desvalorizada, o que consequentemente tem trazido problemas de disciplina, de dificuldades em adquirir os conteúdos e até mesmo

situações de violências nas escolas. Isto leva-nos a interrogar: qual será a causa dessas mudanças? Será que as novas tecnologias tem dado aos alunos uma autonomia ao ponto de se sentirem autodidatas sem precisarem do professor? Ou será que a competência profissional já não é a mesma?

Este poderá ser um grande entrave, ao repensar o ensino de forma a conseguir dar resposta a essas dificuldades de aprendizagem.

Para Lipovetsky & Serroy (2010), a escola hoje em dia assumiu métodos que anulam a disciplina e o processo de ensino-aprendizagem, em nome da “felicidade” da criança, adotando “métodos ativos”, revelando um preço elevado em matéria da formação escolar. Ainda, dizem que a paralisia da escola se relaciona com uma cultura “hiperconsumista”, cuja cultura realiza de imediato os desejos, esquecendo o processo educativo.

Esta perspetiva dá mais atenção aos alunos, tendo o professor de se adaptar à sua realidade, com abertura às novas tecnologias e ao mundo real, munindo-se de formas interativas no ensino ligadas a esta evolução. Para isso o professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser um mediador (*idem*).

Veremos então algumas propostas de atividades sugeridas por Trindade & Cosme (2010), nas quais identificam instrumentos e estratégias que os professores visam estimular o trabalho dos alunos. Passo a enunciar então essas atividades:

Aulas expositivas

As aulas expositivas são atividade pedagógica que se desenvolve através da interação direta dos professores e alunos, sendo entendidas, também, como a expressão de um tipo de prática pedagógica que melhor se adequa ao paradigma pedagógico da instrução.

Apoio tutorial

O apoio tutorial ao trabalho dos alunos é uma das modalidades de intervenção educativa que se enquadra no domínio das atividades que se desenvolvem através de instrumentos de mediação em função dos quais os professores visam estimular o trabalho e as aprendizagens dos seus alunos e, simultaneamente, promover a sua autonomia nas tarefas que lhes dizem respeito.

Animação e gestão dos trabalhos de grupo

Este pode constituir um momento de trabalho interessante e pertinente para os alunos, desde que estes aprendam a trabalhar em grupo, tendo autonomia e a capacidade

de tomar decisões para desenvolver a monitorização do processo ou avaliar os conteúdos do trabalho que vai sendo produzido.

Discussões em pequenos grupos

Identificar as situações que envolvem discussões em pequenos grupos, as quais podem propiciar a criação de situações tendentes a facilitar a realização de aprendizagens. Definir e construir com os alunos um conjunto de regras que servirão para avaliar o debate da participação de todos. Que haja uma temática que corresponda às necessidades concretas sentidas pelo grupo e que possa ser amplamente participada pelos seus elementos.

Dramatização

A dramatização é entendida, neste âmbito, como um dispositivo capaz de estimular e facilitar o debate entre alunos, propiciando o ambiente adequado para que estes possam confrontar pontos de vista diferentes.

Apoio a atividades de pesquisas

As atividades de pesquisas poderão ser de tipos variados, em áreas diversas e sujeitas, por isso, a finalidades distintas. Tomando pelo ponto de partida destas finalidades, foram sugeridas algumas atividades, assim como: os estudos de caso, visitas de estudo, entrevistas, utilização das genealogias e a observação.

Apoio a atividades de resolução de problemas

Essas atividades devido à sua importância, quer quanto ao tipo de problemas a propor, quer quanto aos meios que podem e devem disponibilizar na sua realização, deverão merecer uma atenção extra por parte dos professores, podendo propor um conjunto de propostas, contribuindo para um apoio tutorial. Tendo assim uma oportunidade de viver processos de formação significativas, descobrindo outras possibilidades de pensar e de agir através do contato que se estabelecem uns com os outros. E a partir deste conjunto de condições poder-se-á concretizar a aprendizagem através de resolução de problemas, a trabalhar em conjunto, tendo autonomia no âmbito das tarefas de aprendizagem.

Apoio ao desenvolvimento de projetos

O trabalho de mediação que os professores poderão desenvolver de forma a apoiar o desenvolvimento dos projetos em que os seus alunos se envolvem constitui uma das atividades mais decisivas no âmbito de intervenções vinculadas ao paradigma da comunicação e à assunção do papel do professor como interlocutores qualificados.

Atividades de publicação e partilha dos trabalhos realizados

Essas atividades assumem uma importância no processo de aprendizagem dos alunos, pois a publicação e a partilha de informação relativa aos projetos desenvolvidos, permite que eles se reconheçam no trabalho realizado e sejam objeto, também, de reconhecimento público. E ainda essas operações possibilitam a auto e a hétéro avaliação dos projetos em que os alunos se envolveram.

Organização social do trabalho de aprendizagem

O contributo dos professores na configuração de ambientes de aprendizagem que se estruturam em torno da valorização da cooperação entre os alunos como fator capaz de potenciar as condições de projeto de formação que compete às escolas promover é a segunda das operações que permite identificar a ação docente como uma ação de interlocução qualificada.

Promoção de situações de reflexão por parte dos alunos

A terceira dimensão que permite identificar a ação docente como uma ação de interlocução qualificada é aquela que tem a ver com todas as operações conducentes a promover situações de reflexão por parte dos alunos. Esta dimensão obriga a discutir o papel a atribuir à avaliação no âmbito dos projetos de educação escolar.

A explicitação e a construção de critérios de avaliação

Ao partilhar a avaliação dos trabalhos que um aluno ou um grupo produziram, pode compreender-se melhor a importância e a função dos critérios como fatores que permitam criar condições para que aconteçam processos de interpelação e de interlocução que possam potenciar situações de formação, e de aprendizagem de natureza diversa.

Estas atividades propostas por Trindade & Cosme (2010) nos remetem à interação entre o professor e o aluno, dando lugar ao diálogo, à escuta, ao trabalho em grupo. Além desses importantes aspetos, seria pertinente abordar a questão da importância da formação contínua, pois ao abdicar desta prática o professor não conseguiria atualizar os seus métodos e conhecimentos, facultando-lhes assim, ferramentas que os ajudam a aprender a conhecer como dar respostas a estas atividades acima referidas pelos autores, de forma a melhorar o sistema de ensino-aprendizagem e a avaliação. Esta perspetiva tende a dar mais atenção aos alunos, tendo o professor de adaptar a sua realidade às diferenças existentes na sala de aula, com abertura às novas tecnologias e ao mundo real que nos rodeia, munindo-se de formas interativas no ensino ligadas às constantes evoluções.

CAPÍTULO II

Dificuldades de aprendizagem e o trabalho docente

Capítulo II - Dificuldades de aprendizagem e o trabalho docente

O professor tem um papel preponderante no seu trabalho como docente, em que ele é um ator da sua própria prática, criando estratégias que o ajudam a colmatar as lacunas existentes em sala de aula, embora tenhamos que ter em conta que pensar nas dificuldades de aprendizagens em contextos escolares implica também pôr em causa outros fatores: o próprio aluno, o sistema de ensino, os pais, o ambiente que o rodeia, os responsáveis pela educação a nível nacional e de um modo geral toda a sociedade envolvente. Embora, nos dias de hoje, encontremos fortes críticas aos processos de ensino- aprendizagem diretamente ligados à ação e formação dos professores. Assim sendo, se sinaliza como alternativa o caminho da prática do profissional docente em articulação com o meio sociocultural envolvido. Pretende-se então, neste capítulo, focar os aspetos do trabalho docente, nos processos de ensinar e aprender, podendo encontrar muitas causas a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Para Dubet (2004), o trabalho docente é definido como um trabalho sobre o outro, ou seja, o programa institucional considera que o trabalho do docente sobre o outro é uma mediação entre os valores universais e os indivíduos particulares, que o trabalho da socialização é uma vocação porque está diretamente fundado em valores e ainda crê que a socialização visa inculcar normas que conformam o indivíduo e ao mesmo tempo o tornam autónomo e livre.

O trabalho dos professores transmite e forma identidades, contribuindo em grande parte o que a sociedade é, pois a modernidade acredita que é através da ciência do conhecimento que a sociedade se desenvolve – o professor tem uma responsabilidade ética e moral. Mas esta responsabilidade não cabe apenas ao professor, mas à escola também ou ao meio sociocultural em que o aluno está inserido.

Nas referências que os professores fazem aos alunos é particularmente visível esta dissociação entre uma vivência que se experimenta numa heterogeneidade turbulenta e a necessidade de adotar sistemas cognitivos que permitam classificar os alunos em classes mais homogêneas para conseguirem gerir melhor o processo de ensino-aprendizagem (Correia & Matos, 2001). Neste caso, como conseguir ensinar a alunos tão diversificados, proporcionando a todos os mesmos direitos para atingirem os objetivos pretendidos não chegando ao insucesso escolar? Lopes & Silva (2010) dizem que há uma relação estreita entre a capacidade do professor para ser claro e específico e a aprendizagem dos alunos. Ainda acrescentam que segundo uma investigação feita nos

anos 60, Rosenshine e Furts (1973) (*in* Lopes & Silva, 2010), referiam que a clareza do professor era uma característica específica do ensino, que mostrava consistentemente ter um impacto importante no sucesso dos alunos.

Um outro ponto fundamental a ser abordado neste capítulo seria a questão da importância da formação de professores capazes de construir um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Estudos sociológicos sobre as profissões apontam uma evolução clara nos ofícios das ciências humanas, principalmente em relação aos professores para corresponder aos desafios da transformação dos sistemas educacionais, o papel do professor deve necessariamente evoluir, e para que isso aconteça é preciso sem dúvida uma atenção especial à formação inicial e continuada dos mesmos (Paquay, Perrenoud, Altet & Charlier, 2001).

A dinâmica da formatividade é um processo ativo e estratégico de (re) elaboração de saberes onde o desenvolvimento global de competências não depende exclusivamente de um trabalho intencional de formação formal, mas do funcionamento social do grupo e das automedicações que os autores desenvolvem com o seu mundo globalizado (Correia, 1998).

Esta necessidade da formação do professor deriva do facto de que apesar da disponibilidade de acesso às informações, a preparação do professor tem que estar sempre ao nível de dar resposta às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos para enfrentarem as mudanças que ocorrem no mundo globalizado, principalmente quando surgem progressos em todas as áreas, o que exige do professor a sua evolução no mesmo ritmo para que consiga sua autonomia num espaço competitivo. O professor é obrigado a ser um profissional reflexivo e crítico nas suas ações diárias, procurando constantemente inovar e aprimorar a sua formação de forma contínua, para que possa contribuir com seus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a atingir os objetivos traçados (*ibidem*). Por esta razão vê-se a importância do professor ser um profissional reflexivo na sua construção cognitiva no seu agir profissional, para poder pensar no seu trabalho docente, como estratégia de mudança, caso esses alunos não consigam acompanhar este processo de ensino-aprendizagem (Schön, 2000). Embora, seja importante lembrar que esta ação educativa não deva ser vista apenas no âmbito do trabalho do professor. Este processo de ensino-aprendizagem intervém em todos os níveis de nossas vidas e da sociedade e, ao considerarmos para qual é o papel do professor em sala de aula, devemos ter em mente não só a ideia do sucesso educacional

do aluno, mas também perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo de construção - através da ação reflexiva - de um sujeito completo, um homem consciente de seu papel social, tolerante e respeitador das diferenças, que sabe coexistir.

1. Que exigências e desafios profissionais para os professores?

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Paulo Freire

O trabalho do professor vai além do que poderemos ter consciência do que deveria ser. Não se resume meramente à transmissão de conteúdos teóricos em sala de aula, seguindo rigorosamente o plano curricular traçado, seja pelo sistema educativo, ou o próprio plano feito pelo professor com vista a alcançar os objetivos pretendidos. Se pararmos para pensar, a responsabilidade do professor, de um modo geral, é formar o aluno para ser um cidadão ativo na sua sociedade, além de saberes pedagógicos, mas também o processo ensino-aprendizagem passa pela transmissão de valores, da autonomia e do discernimento de saber atuar eticamente correto, não no silêncio, como já diz Paulo Freire, mas através das suas palavras e principalmente pelo seu exemplo no proceder.

Esta influência que o professor exerce sobre a vida do aluno, também se reflete no seu desempenho escolar. E os professores têm essa noção de que eles exercem essa influência, pois de facto, ensinar, é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

O que torna esta tarefa do ensino ainda mais influenciável, segundo Paquay, *et al.* (2001), é o facto de que estas ocorrem em dois campos de práticas diferentes, embora interdependentes: a estruturação do *saber do professor* e de sua diferenciação pedagógica em relação ao aluno, que é o domínio da didática; por outro lado, poderemos encontrar a forma de como transmitir e de transformar a informação que será transmitida como o *saber para o aluno*, através da prática relacional e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptada, que é o domínio da pedagogia.

Estes dois tipos de campos de práticas articulam-se de maneira funcional na ação, mobilizando conhecimentos e competências profissionais (*idem*, p.27).

Para Perrenoud (2000), competência é uma

capacidade de introduzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, já não estão “constituídos”, são “constituíveis” a partir dos recursos do sujeito. Logo, trabalhar a competência equivale a formar para competências mais do que para apenas conhecimentos. Ora, o *saber-mobilizar* que está na raiz de toda a competência, não é uma apresentação, ou seja um saber no sentido estrito. É uma aquisição incorporada, aquilo que Piaget chama de esquema, Bourdieu (1980), de *habitus*, Vergnaud (1990, 1996), de “conhecimento-em-ato” (*idem*, p.69).

A competência aparece como a base essencial para a dinâmica das novas formas organizativas no processo ensino-aprendizagem, pois ela procura unir a teoria e a prática em que cada uma assume ou não implicações sobre a outra.

Esta abordagem nos remete a nova reforma do sistema de ensino Cabo-verdiano onde encontraremos esta orientação para a “abordagem por competências”.

Desde 2008 começou-se a pensar numa reforma de ensino. Inicialmente era uma revisão curricular, mas chegou-se à conclusão que havia tantos problemas nos programas que afinal não era só uma revisão, tinha que haver uma reforma. Por quê? Porque já não se adapta de facto o ensino por objetivos. Era preciso ir mais além, por exemplo: avaliação por competências. [...] soube da avaliação por competências do Roegiers, e então tentaram trazer esta inovação, já que estava a fazer a revisão curricular e identificavam-se muitos problemas. Começou-se a defender o seguinte: não basta avaliar os conteúdos: é preciso saber se eles sabem fazer, sabem aprender, se conseguimos desenvolver a capacidade de aprender a aprender, aprender a ser, e então começou-se a rever os currículos nesse sentido; formar não só objetivos, mas criar condições, para que fossem trabalhadas as competências (Entrev. Coordenadora, pp.5-6).

O processo da revisão curricular em curso de 2004 ao ano de 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que caracteriza actual mudança curricular, em Cabo Verde, está consagrado no documento normativo (Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de Setembro) que regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Essas mudanças estão preconizadas no quadro dos documentos estratégicos orientadores elaborados no país, onde se adoptou os princípios da *pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade*. O normativo sustenta que o sistema educativo adopta, igualmente, o *princípio da educação inclusiva*, admitindo todas as crianças nas escolas do ensino público, de acordo com a Declaração de Salamanca⁵. É de referir-se que de acordo com a legislação, ora aprovada, o plano curricular do Ensino Básico mantém-se, introduzindo-se o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré – Escolar e a revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, partindo-se da definição das *competências a desenvolver*. Este período marca o quarto momento de reforma educativa no país (Vieira, s/d).

Segundo o autor citado acima, o sistema educativo Cabo-verdiano, nesta nova reforma tem adotado uma pedagogia da “Abordagem Por Competência”, em que esta é entendida como facilitadora da integração dos saberes adquiridos no processo de aprendizagem, para uma utilização eficaz na resolução dos problemas do quotidiano (Roegiers & De Ketele, 2004, in Vieira, s/d). Esta integração diferencia-se da avaliação por objetivo, da avaliação por competências em que esta focaliza o aluno e aquilo que ele efetivamente aprende.

A **avaliação por objetivo** é um processo de administração através do qual o supervisor (professor) e o subordinado (aluno), estabelecem metas e prioridades comuns a organização e ao indivíduo, e delimita a área de responsabilidade de cada funcionário, em termos do resultado total da organização.³ Esta tem a finalidade apenas de transmitir os conteúdos sem a preocupação de como é que isso poderá ser aplicado futuramente ao ser confrontado com a prática, ou mesmo com a vivência no cotidiano.

Segundo Roegiers (2000), a **avaliação por competências** de base numa dada disciplina e a nível de um dado conteúdo a ensinar, o aluno-mestre deve poder construir uma situação de avaliação das aprendizagens dos alunos nesta disciplina e propor um dispositivo de remediação das dificuldades dos mesmos. Na prática, a pedagogia das competências abrange uma aprendizagem pontual dos recursos, entre os saberes (o “saber-fazer” e o “saber-ser”), ou seja priorizar os que se referem às competências e tornar as aprendizagens significativas de forma que o aluno aprenda a ser um participante da sua aprendizagem em situações concretas do seu dia a dia.

No âmbito dos saberes pedagógicos, Freire (2002), na sua forma particular, traduz aquilo que os estudos das Ciências da Educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer e o saber-ser-pedagógico”.

Ainda Tardif (1993b) (in Paquay, *et al.*, 2001), reforça dizendo-nos que os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; são práticas orientadas para o controle das situações, soluções de problemas, a realização de objetivos num determinado contexto.

³(2001, 04). Avaliação Por Objetivo. *Trabalhos Feitos.com*. Retirado 09,05,2013 de <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Avalia%C3%A7%C3%A3o-Por-Objetivo/10153>

Para entendermos melhor as terminologias dos saberes veremos, algumas propostas dos autores Paquay, *et al.* (2001), para as tipologias de saberes:

- Os **Saberes Teóricos**, entre os quais podemos distinguir entre os saberes a serem ensinados (permitem aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores), e os saberes para ensinar (em que se refere a interação em sala de aula, relacionando as diferentes disciplinas e os saberes da cultura em que está sendo transmitida);

- Os **Saberes Práticos**, esses são aqueles que adquirimos na vida cotidiana do ofício, e ainda podemos considerá-los como os saberes empíricos os da experiência. Estes também podemos distingui-los entre: os saberes sobre a prática (ter a noção do procedimento de “como fazer” o ofício), e os saberes da prática (esse são adquiridos através da experiência, produto da ação que teve êxito, “saber quando e onde”, os *savoirs-faire*⁴, situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista (*idem*).

Veremos então alguns desafios/ estratégias propostos por Lopes & Silva (2010), para o professor que deseja disponibilizar o seu tempo para o ensino das competências:

- Identificar as estratégias de aprendizagem para o sucesso na sua disciplina;
- Possibilitar que os alunos autoavaliem como efetivamente fazem uso dessas estratégias (sem abrir mão da avaliação dos professores em muitos casos). Os alunos trabalham sobre as competências de estudo em que têm mais dificuldades. Esta autoavaliação pode ocorrer antes, durante ou após o ensino sobre as principais competências de estudo;
- Envolver ativamente os alunos na aprendizagem das competências. Apenas ouvir as instruções sobre como uma estratégia deve ser posta em prática não resulta em aprendizagem, os alunos têm de as praticar;
- Adaptar as diferentes competências às características da tarefa e ao contexto da disciplina, e não as ensinar e utilizar de forma independente do contexto da mesma;
- Permitir que os alunos assumam o controlo sobre a escolha da estratégia que vão usar, quando a vão usar e porque a escolhem, mantendo um claro sentido de

⁴ Esta expressão refere-se ao “saber-fazer” em determinada situação.

propósito. O uso da competência é orientado para a tarefa ou assunto específico que o aluno irá trabalhar, por exemplo escrever uma composição;

- Permitir que os alunos se automonitorizem, se autoavaliem e autoreglem a forma como usam as competências e estabeleçam metas para a sua experimentação e aperfeiçoamento, isto é, que utilizem a metacognição e dêem muita importância à revisão.

Repensar uma reforma no ensino será um bom desafio para os professores, tentando colmatar as lacunas existentes no sistema de ensino. Embora mesmo pensando nesta reconfiguração do ensino, essas ditas reformas deparam-se com muitos obstáculos.

Um dos obstáculos que poderemos deparar é com a resistência à mudança, como medo do desconhecido, ou das implicações que isso acarretaria. A questão da formação de professores seria um outro ponto, quem sabe o mais essencial a ser revisto. Profissionais bem qualificados, e com competência, para estarem aptos a transmitir essa noção dos saberes.

2. A reconfiguração do papel dos professores como profissionais reflexivos

“Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente é indispensável para continuar observando e refletindo.” Michel Foucault

O conceito de reflexão na e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Contudo, nem sempre o sentido destas expressões é compreensível para nós. É claro que todos nós, como seres humanos que somos, diariamente pensamos e refletimos no que fazemos, antes, durante e depois das nossas ações diárias. Mas será que esta característica nos torna um profissional reflexivo? (Perrenoud, 2002, p.29)

“... um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. A pergunta que se faz aqui sobre a

“reflexão” é a seguinte: Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça? Em alguns casos, permite-se que o professor use sua criatividade para intervir em determinadas situações a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de uma maneira mais apropriada, mas isso geralmente não acontece (Zeichner, 2008).

O ensino reflexivo é sem dúvida um instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas formas de ensino-aprendizagem, métodos e conceitos, tornando-se um profissional flexível às diferenças encontradas na sua prática docente, mas infelizmente nem todos os profissionais docentes têm como ferramenta didática a reflexão.

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (Zeichner, 2008)

É neste sentido que, para se tornar num profissional reflexivo, Perrenoud (2002, p.44) diz que não se deve limitar ao que se aprende na formação inicial, nem ao que descobre nos primeiros anos de prática. Ainda o autor diz que o profissional reflexivo deve constantemente verificar os seus objetivos traçados, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes, ingressando-se assim, num ciclo permanente de aperfeiçoamento, teorizando sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. Este processo leva-o a compreender os seus fracassos, conseguindo deste modo planificar e agir de modo diferente quando se deparar com uma situação idêntica.

Acrescenta Alarcão (2001) que, para ser um professor reflexivo é importante que este seja um profissional que pensa no que faz de forma autónoma e seja comprometido com as suas ações, sendo capaz de decidir e ter sua própria opinião sobre o que está sendo feito. Ainda, a autora realça que o professor reflexivo é sobretudo uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a realidade em que está inserido, ou seja, muitas vezes ter que utilizar práticas diferentes mesmo dentro da própria sala de aula de acordo com o que o grupo de aluno exige.

Ao falar na prática do professor como profissional reflexivo, Zeichner (2008), dá ênfase a quatro aspetos importantes:

- Eficiência para elevar o rendimento dos estudantes nas avaliações sistemáticas;

- A reflexão do saber do docente face às diferentes estratégias do ensino;
- A maior importância ao fator contexto na planificação das suas práticas;
- Capacidade de dar respostas às decisões e necessidades dos alunos;

É neste sentido que o ensino reflexivo propõe a formação de profissionais ativos nas discussões curriculares e nas reformas educacionais. Esse profissional deve ser crítico e autónomo em relação às suas escolhas e decisões, propondo que a construção de conhecimento, a partir das experiências e vivências, seja articulada a uma boa fundamentação teórica para que a sua prática tenha um carácter de uma independência do outro, do coletivo e dos seus alunos (Schön, 1992).

Perrenoud (2002) interroga-se se a formação inicial deveria deixar nas mãos da experiência e da formação contínua a responsabilidade de formar profissionais reflexivos. Diz o autor que a formação de bons principiantes tem a ver acima de tudo com a formação de pessoas que são capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. Ainda, o autor afirma, que na formação contínua é um pouco diferente, mas poderia orientar-se claramente para uma prática reflexiva em vez de se limitar aos saberes disciplinares didáticos ou tecnológicos (*idem*).

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas. Além disso é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula (*idem*, p.18).

Mas, para isso, o profissional da educação deve estar apto para as eventuais barreiras que encontrará pela frente, pois a proposta será de mudança. E para que haja mudança será necessário muitos confrontos com as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, pois um professor reflexivo

não para de reflectir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor a sua tarefa e em que a sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista métodos e ferramentas

conceptuais baseados em diversos saberes, e se for possível, conquista-os mediante a interação como outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais com certeza, são reinvestidos na ação (Perrenoud, 2002, pp. 43-44).

A proposta reflexiva traz uma nova noção de conhecimento que não sejam as meras reproduções de professores e alunos tão presentes no âmbito acadêmico. A reflexão na prática e acerca das práticas ajuda a organizar o pensamento, a explicar melhor a própria ação e até a fundamentá-la (Niza, 1997). Assim sendo, o professor não deve ficar nas ideias já pré-concebidas por outros, mas sim traçar o seu próprio conhecimento, refletindo na sua prática, nunca se esquecendo das individualidades de cada aluno.

Ao sustentar-se no pensamento reflexivo, Pimenta (2002), aconselha termos cuidado, porque se for interpretado de forma errada, poderá levar o professor a fazer uma prática individualista descartando a dimensão social na perspectiva reflexiva.

Neste sentido, Schön (2000) dá algumas pistas para a prática do professor reflexivo: conhecimento **na ação** (conhecimento implícito na ação, ou seja traduz aquele conhecimento que qualquer profissional traz em si, é algo espontâneo); o segundo ponto que Schön defende é a **reflexão na ação** (pensar sobre o que fazemos no decurso da própria ação, ou seja, enquanto a ação ocorre há também uma conversação); o terceiro é a **reflexão sobre a ação** (consiste em reconstruir a ação mentalmente para em seguida refletir sobre ela e manifestar isso oralmente) e por último a **reflexão sobre a reflexão na ação** (análise posterior das características e o processo da nossa ação).

Essa reflexão crítica sobre e na prática se torna essencial quando ainda for conjugada com a relação teoria/ prática, pois uma sem a outra, a teoria poderá vir a ser como diz Freire (2002) apenas um blábláblá e a prática, ativismo.

Esses processos não são independentes, porém complementam-se tentando assim garantir uma prática emancipadora, tendo em consideração o aluno como foco do ensino, abrangendo todas as suas dificuldades de aprendizagem, de forma que a prática vá de encontro com as necessidades de cada um.

Torna necessário considerar os alunos, todos os alunos, como interlocutores e personagens ativos e solidários no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos, seres com histórias pessoais e sociais distintas que não se podem nem ignorar nem desvalorizar, o trabalho docente encontra-se sujeito a um maior grau de imponderabilidade e de desgaste que exige não só o apoio das equipas docentes onde cada professor se integra como,

igualmente, a reflexão prévia e ponderada sobre o que se pensa fazer e porque é que se decide fazer o que se decidiu fazer, reflexão que mais uma vez, só a cooperação partilhada com outros docentes pode ajudar a garantir (Cosme, 2009, p.40).

Posto isto, a autora ressalta a importância do professor como profissional reflexivo, despertando assim uma consciência de que independentemente do historial do aluno, a sua prática deve basear-se essencialmente no máximo de que todos os alunos são capazes de aprender os conteúdos relevantes e de alcançar os principais objetivos educacionais, desde que lhes conceda o tempo necessário e as condições de aprendizagem apropriadas (Lopes & Silva, 2010).

3. Os professores como autores da sua profissionalidade

Ao pensarmos na questão do professor como autor da sua profissionalidade, será pertinente abordar a questão da formação da sua identidade como profissional docente, para melhor compreendermos essa construção. Segundo Lopes (2007), a identidade profissional docente reúne: a *identidade individual* e a *identidade colectiva* (onde podemos encontrar identidade como sincronia e diacronia) o que resulta na construção de *identidades profissionais*.

Confirma Pimenta, dizendo que a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. A autora acrescenta ainda que a identidade profissional

se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (*idem*, 1997, p.07).

Essas duas dimensões são consideradas por Lopes (2007), pertinentes para a compreensão da construção da profissionalização docente.

Para Dubar (1997), “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições.”

É nesta interação entre o individual e o social, nas formas e nas manifestações da apropriação que cada professor faz, que o processo da construção profissional se desenvolve.

O/A Professor/a deve ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do/a professor/a que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber”, transformando-o/a num/a orientador/a do/a aluno/a para ajudá-lo/ a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades (Marçal, 2012, p.3).

Neste âmbito do processo de construção do conhecimento profissional docente, a forma como os professores transmitem essa construção leva-nos a refletir sobre os sentidos e o impacto de uma racionalidade profissionalidade tipo técnico-científica e uma racionalidade de outra natureza, aquela que se configura em torno da afirmação dos professores como profissionais reflexivos (Cosme, 2009). Então, o ensino reflexivo é sem dúvida, também um instrumento de aprendizagem e construção para o professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas formas de profissionalização: ensino, métodos e conceitos, tornando-se um profissional flexível às diferenças encontradas na sua prática docente.

Essa racionalidade profissional é, em larga medida, como diz Cosme (2009), uma imagem da prática profissional, da intervenção que assume como resultado de uma engenharia educativa em que as justificações se baseiam numa concepção positivista do conhecimento científico.

Vê-se que essa construção é uma caminhada que exige um esforço pessoal e profissional para que o professor consiga alcançar os seus objetivos pretendidos. Vejamos então três pontos essenciais que Perrenoud (2000) dá para essa transferência de conhecimento que o docente precisa aprender para a sua profissionalização:

- Aprender a controlar as angústias, o primeiro sentimento de desencorajamento, por meio de experiências que demonstram que se sabe mais do que se pensava, mas que é necessário um tempo e um trabalho de correspondência entre saberes e a situação;
- Adquirir não só na prática, mas também por meio de um ensino explícito, de ordem metacognitiva, estratégias gerais de resolução de problemas, principalmente do seguinte problema: o que fazer quando não sei fazer? Como mobilizar meus recursos para resolver o problema, mesmo que nenhuma solução pronta venha à mente?

- Ampliar os conhecimentos, as competências por meio desses mecanismos que Piaget chama de diferenciação, coordenação e generalização, de modo que se estabilizem “recursos cognitivos” de mais alto nível.

A partir desses pressupostos poder-se-á confirmar a necessidade dos professores se assumirem como agentes reflexivos sobre o seu trabalho docente, no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional (Cosme, 2009).

Realça ainda a autora que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos constitui um movimento que corresponde tanto à denúncia das limitações e dos equívocos da racionalidade técnico-científica como à afirmação de um outro projeto de autonomia profissional, vinculado a um outro modo de entender as finalidades da Escola e o papel dos professores (*idem*).

CAPÍTULO III

Metodologia de investigação adotada

Capítulo III - Metodologia de investigação adotada

Neste capítulo, iremos descrever o percurso metodológico que traçamos para a realização deste trabalho (como, onde e porquê). A metodologia tomou um rumo diferente do projeto de investigação inicialmente pretendida. Era pretendido fazer um estudo de caso num Agrupamento na Cidade do Porto, com narrativas de profissionais docentes acerca da sua prática pedagógica refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula. No entanto, com o avançar do tempo, tivemos a oportunidade de realizar o mesmo estudo na realidade Cabo-verdiana, na escola do ensino básico “Mestre Batista”, na Cidade do Mindelo. Neste sentido, tivemos que reformular algumas questões a nível da componente metodológica e alguns aspetos da parte teórica do trabalho.

Foi pensado fazer um estudo comparativo da realidade do ensino português com a cabo-verdiana, mas pelo fator tempo, não foi possível esta comparação, deixando margem de alargar este estudo numa outra oportunidade, neste caso, por estar mais familiarizada com o sistema de ensino Cabo-verdiano, foi decidido utilizar para a pesquisa, narrativas de 3 professoras da Escola da Cidade do Mindelo, esta opção derivou-se no intuito de dar voz a professoras do primeiro ciclo do ensino básico sobre a sua prática pedagógica e sua ação face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma entrevista com a coordenadora pedagógica da Delegação do Ministério da Educação e Desporto da mesma cidade, no intuito de ouvir sobre a reforma educacional que está decorrendo neste momento no ensino Cabo-verdiano. Também foram aplicados 24 questionários a alguns professores do ensino básico (escolha aleatória), com a intenção de saber a opinião dos professores acerca da temática em estudo.

Apesar da aplicação do questionário, a metodologia foi baseada no método biográfico narrativo de natureza qualitativa, que pressupõe um guião orientador de entrevista previamente organizado, a fim de compreender o comportamento do professor e as suas experiências na sua prática docente. O método biográfico narrativo permite que seja

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das principais qualidades que o distinguem, alias da maior parte das metodologias de investigação em ciências sociais (Nóvoa & Finger, 2010, p. 23)

Os autores mostram-nos que a pesquisa biográfica se centra no ser humano, dando-nos uma visão de diferentes contextos e situações, que ao ouvir os discursos dos entrevistados, vamo-nos aperceber da reflexão do seu trabalho como também irá distinguir um do outro na forma como pensam e agem.

É neste sentido que o capítulo foi reservado para a descrição do modo como foi elaborado este trabalho de pesquisa, onde apresentaremos o percurso da investigação, a pesquisa empírica e os procedimentos delineados que tornaram possível alcançar os objetivos que foram traçados para a compreensão da problemática em estudo.

O Sistema Educativo Cabo-verdiano

O Sistema Educativo Cabo-verdiano já passou e continua passando por diferentes momentos de transformação, envolvendo várias gerações, buscando sempre uma constante melhoria na sua qualidade de ensino, com o intuito também de promover o desenvolvimento a nível nacional. Desde a independência, essas mudanças implementadas têm-se proposto a transformar o universo educativo Cabo-verdiano no sentido de o fazer corresponder às exigências do desenvolvimento político, socioeconómico e cultural do país (Soares, 2009).

A reorganização do Sistema Educativo tem sido feita com base em leis regulamentadas pelo Governo Nacional, que tem a responsabilidade em aprovar ou propor normas relativas à Educação. É neste sentido que a reforma educativa se consolida através da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

A construção desse novo sistema educativo lançou dois desafios basilares que foram: a universalização da educação de base e a formação integral do indivíduo de acordo com as orientações que saíram do Encontro Mundial sobre a Educação para Todos, realizado em *Jomtien* na Tailândia em 1993. A generalização do ensino básico integrado e o seu alargamento na década de 90 com uma duração de seis anos foi sem dúvida, mais uma das conquistas sociais importantes no período pós-independência, e foi resultante da implementação do processo de reforma do sistema educativo que causou uma evolução sem precedentes dos efetivos na educação básica. (Marçal, 2012, p.2)

Segundo o **Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio**, a atual Lei que aprovou as Bases do Sistema Educativo data de 1990 (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro), tendo sido revista pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro, no essencial, introduziu os normativos atinentes à regulamentação do ensino superior em Cabo

Verde. Apesar de ter representado até aqui um quadro regulador importante do sistema de ensino em Cabo Verde, contribuindo para a democratização do seu acesso e alargada frequência, é ponto assente que, hoje, o crescimento extraordinário e atual das demandas exige que se adeque à regulação do setor em vista do reforço da capacidade e à qualidade de resposta do sistema educativo, face aos desafios do desenvolvimento do País e das perspetivas do futuro, num quadro estrutural mais amplo da estratégia de transformação de Cabo Verde, em que a qualificação do capital humano constitui um recurso fundamental.⁵

Ao abrigo da autorização legislativa concedida pela Lei nº 54/VII/2010, de 8 de Março, no uso da faculdade conferida pela alínea *b*) do número 2 do artigo 203º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Segundo o *Artigo2º*, no âmbito do sistema educativo, este abrange o conjunto das instituições de educação que funcionam sob a dependência do Estado ou sob a sua supervisão, assim como as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades.

Um dos princípios e objetivos gerais do sistema no *Artigo5º*, alínea 2, diz-nos que a formação obtida por meio da educação deve ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso. A Estrutura do sistema educativo segundo o *Artigo12º*, alínea 1, compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extraescolar, complementados por atividades de desporto escolar e os apoios e complementos socioeducativos, numa perspetiva de integração.

A **Educação Pré-escolar** enquadra-se nos objetivos de proteção da infância e consubstancia-se num conjunto de ações articuladas com a família, visando, por um lado, o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar, não sendo de caris obrigatório.

O **Ensino Básico** é obrigatório e universal e é garantido pelo Estado até o 10ºano de escolaridade, tentando ainda promover a criação de condições para alargar a escolaridade obrigatória até o 12º ano, segundo o *Artigo13º*. Ingressam nele as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de dezembro do ano da matrícula, mesmo não tendo frequentado o Pré-escolar.

⁵ I SÉRIE — NO 17 SUP. «B. O.» DA REPÚBLICA DE CABO VERDE — 7 DE MAIO DE 2010

Com a duração de oito anos, o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos (1º ao 4º ano), o 2º (5º e 6º ano) e o 3º (7º e 8º ano) de dois anos cada, organizados da seguinte forma:

- a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (monodocência);
- b) No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de docente por área;
- c) No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um docente por disciplina ou grupo de disciplinas.

O **Ensino Secundário** tem a duração de quatro anos e organiza-se em dois ciclos sequenciais de dois anos cada, nos termos seguintes:

- a) Um 1º Ciclo da via do ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional;
- b) Um 2º Ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico.

No final de cada ciclo do ensino secundário, o aluno pode seguir um curso de formação profissional, inicial ou complementar, nos termos e condições a definir em diploma próprio.

O **Ensino Técnico** é de natureza profissional, tem duração máxima de três anos e é também realizado nas instituições públicas.

O **Ensino Superior** visa proporcionar uma formação científica, técnica, humanística e cultural que habilite os alunos para o desempenho das suas posteriores funções. Este nível de ensino começou a ser implementada a partir da criação da Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário que conferia o grau de Bacharelato aos diplomados por esta instituição.

A **Educação Extra-Escolar** engloba as atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010, este subsistema tem por objetivo elevar o nível escolar e cultural das crianças, dos jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e de formação profissional.

1. Objeto de estudo

Para a realização deste trabalho, foi definido como objeto de estudo, um estudo de caso a partir de discursos e reflexões de professoras do ensino básico de uma escola na ilha de São Vicente, sobre a sua ação na prática em sala de aula, especialmente com alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, no contexto específico da realidade em estudo.

2. Tema e justificação

Esta proposta de trabalho parte do desejo em analisar se o professor reflete face às questões das dificuldades de aprendizagem no ensino básico, por ser esta a base do sistema de ensino obrigatório no contexto Cabo-verdiano. A motivação para este trabalho deu-se pelo facto de que, apesar de ser um problema muito discutido entre diversas áreas de estudo, ainda podemos encontrar diversas dificuldades e muitas explicações preconceituosas à volta do problema, principalmente na realidade Cabo-verdiana, que ainda está num processo de reforma do ensino, sofrendo várias mudanças em todos os aspetos. É neste sentido que queremos dar voz a essas professoras, podendo neste caso ganhar com a experiência mútua, através do próprio discurso e das práticas vividas, pois, muitas vezes, o próprio professor não se sente minimamente responsável pelas lacunas deixadas no processo de ensino-aprendizagem, pois neste trabalho ficará registado o discurso das professoras entrevistadas, e as diferentes experiências vividas poderão ser um exemplo de prática para os que tiverem acesso, podendo assim, contribuir para que este repense a sua prática.

Esta temática ressalta a nossa preocupação, pois como profissionais na área da educação é essencial pensar no aluno como o centro máximo para o sucesso em todas as áreas, pois dele derivam todas as outras vertentes do sucesso ou não, tanto do sistema educativo como também do professor e futuramente da própria sociedade em que se está inserida.

3. Formulação do problema

As dificuldades de aprendizagem continuam sendo um problema de forte incidência na realidade Cabo-verdiana, principalmente no ensino básico, sendo a base obrigatória no sistema educacional.

Antigamente o professor tinha uma autoridade que era respeitada socialmente e profissionalmente, o que lhe concedia uma exclusividade da detenção máxima do saber, mas, hoje em dia, esta posição é meramente desvalorizada, pois os alunos estão munidos de informação em vários acessos (televisão, internet, jornais, e até se informam mutuamente). Consequentemente, parece que o processo ensino-aprendizagem está sendo difundido fora da escola, retirando completamente do professor esta posição que lhe era concedida antigamente, com isso tem trazido problemas de disciplina, de dificuldades em adquirir os conteúdos e até mesmo situações de violências.

Nesta perspectiva, as dificuldades de aprendizagem podem muito bem nascer como consequência desta multiplicidade das fontes de informação. O que deveria ser mais uma ferramenta de ajuda para o professor na sua prática pedagógica, tem sido uma incompatibilidade nesta integração.

Nesta problemática não estão apenas colocadas em causa as capacidades dos alunos (quociente de inteligência, bagagem cultural/ familiar, etc.). O trabalho do professor na sua prática e a sua reflexão de como conciliar todas essas bagagens que aparecem no ensino moderno, também são interrogados.

3.1. Questões orientadoras e pergunta de partida

Tomando como ponto de partida esta problemática e tendo em conta a teoria de vários autores em relação ao tema em estudo e com o trabalho empírico, foram questionados alguns pontos críticos que orientaram este processo de investigação. Passo a transcrevê-los: Q1 - O professor é um profissional reflexivo na sua prática docente? Q2 - Como profissional reflexivo, como interpreta a sua prática face às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? Q3 - Na sua prática profissional, será que o professor tem consciência e tem expetativas pré-definidas? Q4 - Estas expetativas levam a diminuições ou a ganhos nas aprendizagens dos alunos? Q5 - Ao refletir sobre a sua prática, quais são as estratégias adotadas pelo professor para melhorar os problemas de aprendizagens nos alunos?

3.2. Objetivos

No seguimento deste conjunto de questões orientadoras, com a intencionalidade de encontrar respostas, traçamos os seguintes objetivos: (i) perceber até que ponto a prática do professor influencia o sucesso dos alunos; (ii) levar o professor a refletir sobre a sua prática docente através de narrativas de vida profissional; (iii) partilhar e trocar experiências pedagógicas através das narrativas de outros profissionais docentes; (iv) estimular o desejo de melhoria da prática pedagógica levando o professor a inovar e a alterar as estratégias de ensino-aprendizagem e (v) contribuir para a construção de propostas estratégicas de ensino-aprendizagem que contribuam para a diminuição do insucesso escolar.

3.3. Período da investigação

A primeira etapa da recolha dos dados teve início no mês de Dezembro 2012, que se alargou até ao mês de Abril de 2013, enquanto que a investigação deu-se no início do ano letivo 2012/2013 (setembro 2012), até ao momento presente no término da escrita da dissertação (junho 2013).

3.4. Limites, constrangimentos e dificuldades sentidas

Em todo o trabalho de investigação, há sempre algum contratempo, embora tentemos sempre da melhor forma contornar a situação, para que o trabalho possa ir avante, e conseguir chegar à meta final, que neste caso específico é a elaboração da dissertação de mestrado.

A investigação teve início com o estudo de caso num dos agrupamentos na cidade do Porto, como já referido no início deste capítulo, embora já com algum material recolhido com algumas professoras e com vários contactos à uma das escolas do agrupamento, foi um constrangimento para nós decidir apenas usar o material recolhido na escola em Cabo Verde para esta investigação, por motivos alheios a nossa vontade. A oportunidade de aplicar questionários e fazer entrevistas numa escola do ensino básico em Cabo Verde na ilha de São Vicente, cidade do Mindelo, foi uma forma de conseguir contornar a situação, pretendendo num primeiro momento fazer um estudo comparativo, mas pela limitação do fator tempo, e por não ter material suficientemente recolhido das escolas do agrupamento na cidade do Porto, decidimos então trabalhar apenas com a realidade Cabo-verdiana, deixando margem, de que futuramente, num

momento oportuno, poderemos dar continuidade a esse estudo comparativo, não perdendo assim os materiais já recolhidos.

4. Métodos de recolha de dados

Para conseguir dar consistência a qualquer trabalho de investigação, a recolha dos dados é um dos aspetos mais importantes da pesquisa empírica.

A escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjuntos, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalhos. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.185)

A metodologia deverá ser suportada por instrumentos e técnicas apropriadas à investigação em causa. Para esta investigação, achamos pertinente, em primeiro lugar, assegurar a confidencialidade, em que foi distribuído um termo de consentimento informado⁶ aos participantes da investigação, pois assim poderíamos garantir que os dados fornecidos fossem verídicos, trazendo assim um maior rigor científico.

Para poder alcançar os objetivos pretendidos, optamos por questionários e entrevistas narrativas. E ainda ao longo da pesquisa, houve a oportunidade de algumas conversas informais em que foram obtidas informações consideradas relevantes para a investigação.

4.1. Questionários

Embora a metodologia adotada para a investigação fosse baseada numa metodologia qualitativa, o questionário foi escolhido para que de um modo geral pudéssemos ter uma opinião mais alargada do professor em relação as causas do insucesso escolar, pois segundo Quivy e Campenhoudt (1998), um inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas

⁶ Ver Anexo 2

expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (*idem*, p.188).

Será então, nesta linha de pensamento, que o inquérito por questionário, irá ajudar nesta pesquisa, não com uma abordagem quantitativa, mas no sentido de querer analisar este fenómeno melhor a partir de informações relativas aos professores inquiridos.

Ainda, é importante realçar que, segundo os autores, é necessário sublinhar que esta representatividade não é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas (*idem*).

Na construção do nosso questionário⁷ tivemos a preocupação de ter uma linguagem clara, coerente e objetiva, de forma que os inquiridos não tivessem dúvidas nas respostas e que fosse um questionário curto de forma a motivá-los a responder prontamente. Tivemos também, a preocupação de garantir o anonimato para que não tivessem nenhum tipo de receio, garantindo assim a veracidade das respostas.

A estrutura de questões de tipo resposta fechada não foi uma escolha casual, pois as perguntas de respostas fechadas apresentam ao inquirido uma série de alternativas (neste caso concreto, 4 alternativas), para que o mesmo escolha a que melhor representa a sua opinião, permitindo rapidez e facilidade de resposta para o inquirido, dando maior uniformidade e simplicidade na análise das respostas bem como facilidade na sua categorização para o investigador, uma vez que se obtém respostas padronizadas (Carneiro, 2010).

4.2. Entrevistas

A escolha de entrevistas narrativas como método de pesquisa e como ferramenta para a investigação e instrumento de recolha de informação derivou-se do facto de que, para analisar a reflexão do professor na sua prática pedagógica diária, é necessário entender o dia a dia do mesmo e, para isso, ao ouvir o profissional docente falar da sua prática, o investigador terá a oportunidade de analisar no discurso do professor qual o nível da sua preocupação com o seu desempenho como profissional no que diz respeito ao sucesso/insucesso dos seus alunos. Além da partilha de experiências entre outros profissionais, será um momento de reflexão da própria prática ganhando com o partilhar dos discursos dos próprios profissionais docentes.

⁷ Ver a Estrutura do Questionário no Anexo 5.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Foi com este intuito que foi pedido aos entrevistados que narrassem um momento que marcou o seu percurso profissional com um ou mais alunos que tenham tido algum tipo de dificuldade de aprendizagem, refletindo como foi a sua ação como professor, perante este problema. Através deste discurso, foi a intenção dos professores reconstruírem as suas próprias experiências de ensino-aprendizagem e os seus percursos de formação.

Segundo Lopes (1999), a narrativa dá materialidade a um trabalho essencialmente fluido e ‘invisível’ permitindo recuperar sentimentos de produtividade e progresso; organiza e estrutura (e clarifica) um trabalho fundamental holístico e inclusivo, permitindo a análise; fortalece a reflexão retrospectiva como forma de acesso à mestria de si introduzindo efeitos de surpresa no *taken for granted*; é um meio de exposição de si e de partilha; e é, ainda, um meio de produção de conhecimento profissional pelos próprios práticos.

O investigador terá a prerrogativa de iniciar o tema em questão de uma forma abrangente, dando margem para o professor expandir todas as suas ideias a cerca do assunto abordado. Terá oportunidade do seu discurso ser alongado, apesar de não serem especificadas as questões nem as respostas. Por ambas serem totalmente livres, o entrevistador terá o cuidado em manter-se sempre atento mostrando interessado ao discurso de forma que consiga esclarecer qualquer ponto menos desenvolvido.

Connelly e Clandinin (1990) reforçam a ideia da importância da “investigação narrativa” descrevendo como:

A razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo de narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Esta noção traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros. (*idem*, p.2)

Para a realização das entrevistas, foi elaborado previamente um guião orientador, conforme podemos ver no Anexo1.

4.3. Conversas informais

Assim como já tínhamos referido, no período da investigação foram-nos proporcionados momentos com alguns atores conhecedores do tema em estudo, tais como, professores da formação de professores, a coordenadora pedagógica do ensino secundário no Ministério da Educação e Desporto e alguns professores do ensino básico que conheciam a investigação e seus objetivos.

Algumas dessas conversas foram tidas depois das entrevistas, ajudando assim a esclarecer alguns pontos abordados, clarificando, pois nestas conversas informais muitas vezes as pessoas se sentem mais a vontade de expor as suas ideias, como tal já defende Silva (2004), que as conversas informais

enquanto método, caracterizam-se pela sua não ou muito baixa estruturação, pela maior margem de liberdade de expressão dos sujeitos observados que exprimem, segundo seus códigos de referência, os significados do seu mundo social quotidiano. (*idem*, p.387).

5. A análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados, que no nosso caso irá complementar o método de entrevistas narrativas. Segundo Bardin (2011), o recurso à análise de conteúdo é indispensável para podermos tirar partido de uma entrevista, que nos fornece material verbal rico e complexo, que deveremos saber aproveitar da melhor forma.

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para o tratamento das informações recebidas nas entrevistas, com o objetivo de explorar a informação fornecida pelas professoras nas respostas às questões que foram orientadas através do guião da entrevista (ver Anexo 1), pois estas para serem analisadas foi necessário dividi-las em categorias e subcategorias (ver quadro nº2), conseguindo assim de uma forma mais clara, o foco do discurso do professor.

As categorias e subcategorias foram delineadas a partir dos objetivos traçados para a investigação, que resultou do tratamento qualitativo, permitindo assim uma comparação dos pontos em comum das várias entrevistas, proporcionando a análise das mesmas de uma forma interligada.

Poderemos encontrar algumas características nas categorias, Bardin (2011) nos diz que existem boas e más categorias, e que as boas de uma forma sucinta deverão obedecer as seguintes qualidades:

Exclusão Mútua

Esta diz-nos que as categorias devem ser construídas de tal modo que um elemento não poderia ser classificado em duas ou mais categorias, de forma a não causar ambiguidades no momento da análise.

Homogeneidade

Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análise deverão ser separados em outras tantas análises sucessivas.

A pertinência

O sistema de categorização deverá refletir as intenções da investigação, ou seja, ela será pertinente quando estiver adaptada ao material de análise escolhido e de acordo com o quadro teórico definido.

A objetividade e Fidelidade

As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.

A produtividade

Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis (em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos).

Neste sentido, para que as categorias fossem consideradas boas para a nossa investigação, tivemos em conta que as categorias que construíssemos para a análise deveriam reunir essas qualidades.

Posto isto, passo a descrever os passos utilizados para este processo de análise:

- Num primeiro momento foi feita a transcrição na íntegra das entrevistas, dando lugar depois a uma leitura flutuante⁸;
- A segunda leitura, resultou na criação do sistema de categorização;

⁸ Segundo Bardin (2011), é a primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e de conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

- Depois, baseando-se nas entrevistas foram criadas 3 categorias e 12 subcategorias;
- Por fim, deu-se a divisão do texto de forma segmentada formando assim as unidades de sentido que foram de encontro com a mesma ideia com as categorias e subcategorias;

Categorias	Subcategorias
Formação Docente	Percurso de formação Motivação da formação
Trabalho Docente	Prática docente Prática reflexiva Impacto da prática reflexiva Estratégias adotadas Contributos da formação contínua Sentimentos como professor
Causas do Insucesso Escolar	Aluno Família Professor Escola

Quadro nº2 – Sistema de Categorização

A primeira categoria (**Formação docente**) refere-se a todas as formações que o entrevistado possuía até à data da entrevista. Esta subdivide-se em duas subcategorias; o *percurso de formação*, que corresponde a trajetória formativa de cada um dos professores entrevistados; e a *motivação da formação*, o porque da escolha da profissão e as motivações ou não, durante o percurso como profissional docente.

A segunda categoria (**Trabalho Docente**) diz respeito à prática desenvolvida pelos professores, ao seu percurso como profissional docente. Esta subdivide-se em seis subcategorias: *prática docente*; *prática reflexiva*; *impacto da prática reflexiva*; *estratégias adotadas*; *contributos da formação contínua* e *sentimentos do professor*.

A terceira e última Categoria (**Causas do Insucesso Escolar**), como o nome já diz, as suas quatro subcategorias, iremos ver nas unidades de sentido, através do discurso dos professores se as causas do insucesso escolar residem no *aluno*, na *família*, no *professor* ou na *escola*.

No capítulo seguinte apresentaremos uma análise aprofundada dos dados recolhidos, interpretados segundo os objetivos traçados para esta investigação.

CAPÍTULO IV

Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

Capítulo IV - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo foi reservado para a apresentação, análise e discussão dos resultados dos dados recolhidos para a realização desta investigação. A apresentação dos resultados aqui fornecidos, relativamente ao questionário, foi possível através do *Microsoft Excel* e, relativamente às entrevistas, procedeu-se a análise de conteúdo através do sistema categorial.

Em relação à avaliação da qualidade dos dados, tivemos em consideração três critérios que, segundo Afonso (2005) são essências neste processo: Fidedignidade, Validade e Representatividade.

Segundo o autor, o critério da *fidedignidade* garante que os dados representados são os que efetivamente foram recolhidos, e que não houve nenhuma alteração dos mesmos; a *validade* dos dados refere-se à pertinência que esta terá em relação ao tema em estudo; o terceiro e último critério consiste na *representatividade*, ou seja, garante que os sujeitos envolvidos e o contexto selecionado representam exatamente os sujeitos e o contexto a que a pesquisa se refere.

1. Os Questionários

Foram aplicados 24 questionários a vários professores de escolas diferentes do Ensino Básico na Cidade do Mindelo, com idades compreendidas entre 35 e 45 anos, e com 11 a mais de 20 anos de carreira docente. Todos têm a formação de professores pelo Instituto Pedagógico do País (Praia ou Mindelo), estando uma minoria neste momento a fazer uma licenciatura na área da educação, no Instituto Pedagógico que agora se transformou no Instituto Universitário de Educação (IUE).

Como poderemos ver no quadro nº1 no Capítulo III da Metodologia, foram feitas 31 perguntas, que foram distribuídas de forma que as 4 áreas estivessem subentendidas nos questionários e distribuídas aleatoriamente para não influenciar a resposta dos inquiridos, contendo 4 áreas abordadas como possíveis causas da problemática em estudo: os Alunos, a Família, os Professores e a Escola.

Como já referido no Capítulo III, no ponto 4.1. a aplicação do questionário não foi pensada para uma abordagem quantitativa, mas sim no sentido de querer saber a

opinião de alguns dos professores do ensino básico, sobre as possíveis causas do insucesso escolar.

Veremos, então, segundo as respostas dos professores as possíveis causas do Insucesso Escolar:

1.1. Os Alunos

As questões propostas para analisar a influência do próprio aluno no seu processo ensino/aprendizagem eram as seguintes:

- Capacidades intelectuais (QI) do aluno;
- Capacidade de atenção do aluno em sala de aula;
- Facilidade em compreender o professor e em expressar-se;
- Regularidade do aluno nos estudos;
- Método que o aluno utiliza para estudar;
- Motivação para o estudo;
- Fatores de ordem cognitiva/ afetiva e/ou genéticos/ hereditários;
- Idade do aluno.

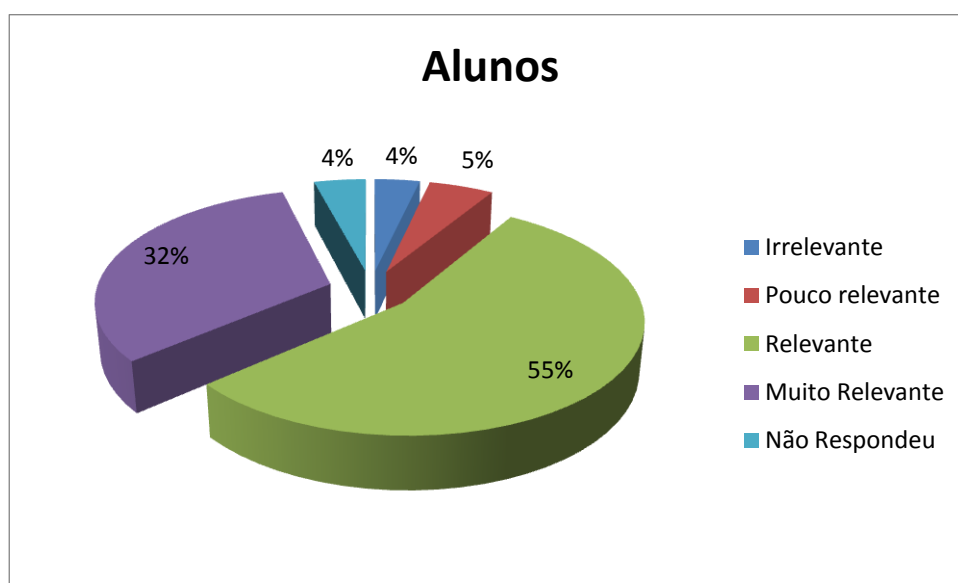


Tabela 1 – Possíveis causas do insucesso baseadas no aluno

Segundo a *Tabela 1*, e baseados nos tópicos acima referidos, os inquiridos responderam de uma forma maioritária que 55% desses fatores que se referem ao aluno são “Relevantes” e 32% “Muito Relevante”, o que dá uma percentagem maioritária para

a questão da importância da influência do aluno no seu próprio processo de ensino aprendizagem.

1.2. A Família

As questões propostas para analisar a influência da família no processo ensino/aprendizagem dos alunos eram as seguintes:

- Nível socioeconómico elevado;
- Etnia/ Raça;
- Ambiente conflituoso;
- Autoridade dos pais;
- Qualidade afetiva no seio familiar;
- Família disfuncional (crises e sobrecarga por doenças, morte de um membro, conflitos e brigas entre pais e filhos ou entre estes, más relações com vizinhos, problemas com membros alcoólatras, tentativa de suicídio, comportamento antisocial, higiene coletiva muito pobre, más condições de moradia, baixos recursos monetários, etc.);
- Acompanhamento dos pais/encarregados da educação no processo ensino/aprendizagem.

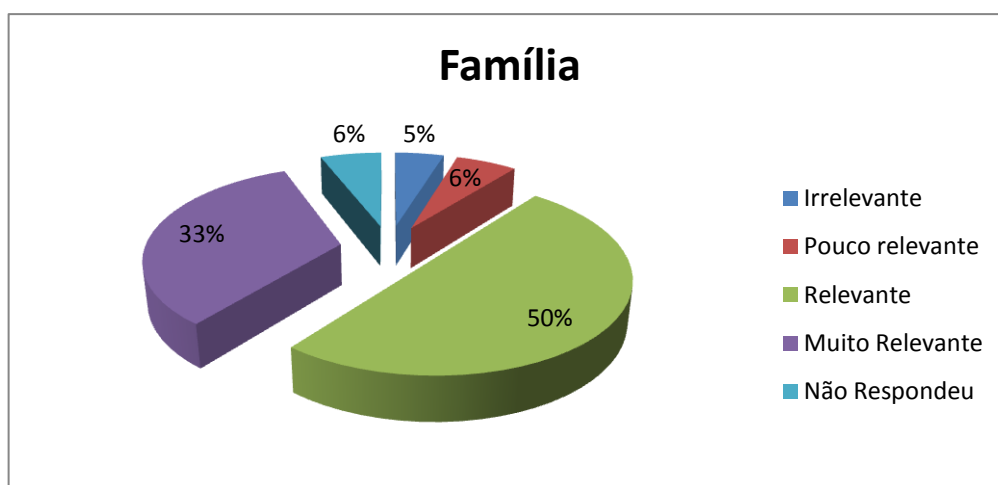


Tabela 2 – Possíveis causas do insucesso baseadas na família

Segundo a *Tabela 2*, e baseados nas questões propostas para analisar as causas do Insucesso escolar baseadas na Família, segundo as respostas dos professores, encontramos uma percentagem de 50% “relevante” no papel da família, e a seguir vem com 33% o item “muito relevante”, tendo uma percentagem minoritária de 5 e 6%, para os outros itens.

1.3.Os professores

As questões propostas para analisar a influência dos professores no processo ensino/aprendizagem dos alunos eram as seguintes:

- Competência científica (saber teórico);
- A sua pedagogia e métodos de ensino (saber ensinar);
- Personalidade, motivação, atitudes e valores (saber ser);
- Suas expectativas em relação aos alunos (saber fazer ser);
- Capacidade de ordem e controle para a disciplina na sala de aula;
- A vocação/ satisfação como professor;
- Reflexivo na sua prática com base nos resultados dos alunos;
- Estratégias adotadas para motivar o aluno a melhorar.

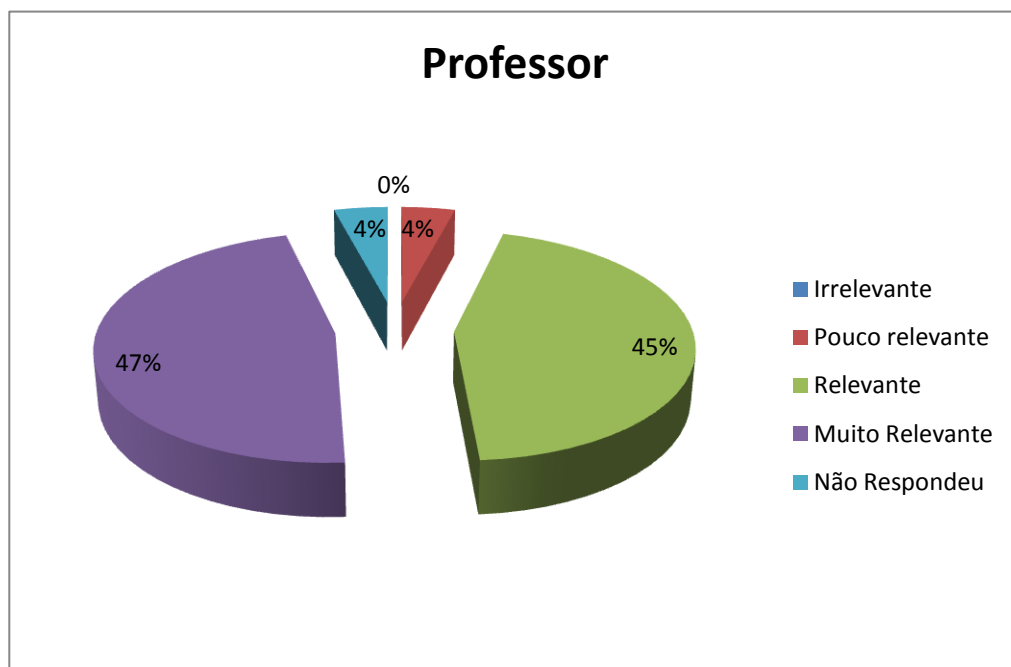


Tabela 3 – Possíveis causas do insucesso baseadas no professor

Na *Tabela 3*, diferentemente das outras tabelas, não foi deixada sem responder nenhuma das questões que faziam parte das questões referentes aos professores. E, segundo os resultados obtidos, os professores com 47% das respostas, acreditam que a intervenção do professor é muito relevante, e coube 45% do trabalho do professor como relevante para o sucesso do aluno.

1.4.A Escola

As questões propostas para analisar a influência da escola no processo ensino/aprendizagem dos alunos eram as seguintes:

- Estruturação das turmas (número de alunos, critério de formação das mesmas);
- Gestão do tempo (horário e duração das aulas e dos intervalos);
- Localização Geográfica da Escola;
- Recursos Humanos e materiais disponíveis;
- Programas extras curriculares organizados pela Escola;
- Critérios de avaliação estipulados pela Escola;
- Harmonia entre o corpo docente;
- O currículo da Escola.

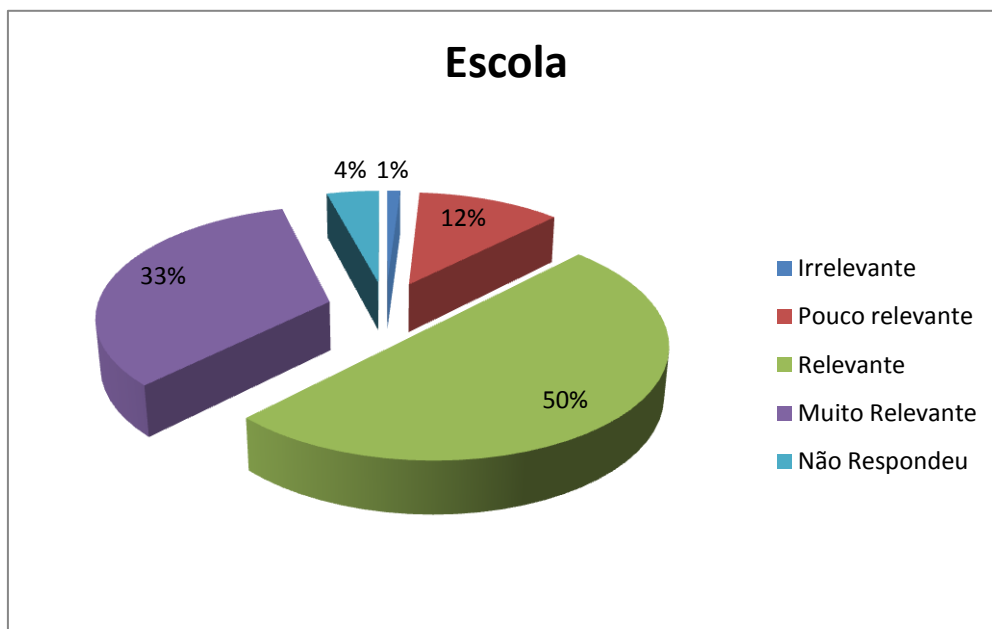


Tabela 4 – Possíveis causas do insucesso baseadas na escola

Segundo o questionário aplicado aos professores, podemos perceber pela *Tabela 4* que uma grande maioria dos inquiridos acha que o contributo da escola é importante no desempenho do aluno no seu processo de ensino aprendizagem, com uma percentagem de 33% achando muito relevância da Escola, e 50% Relevante.

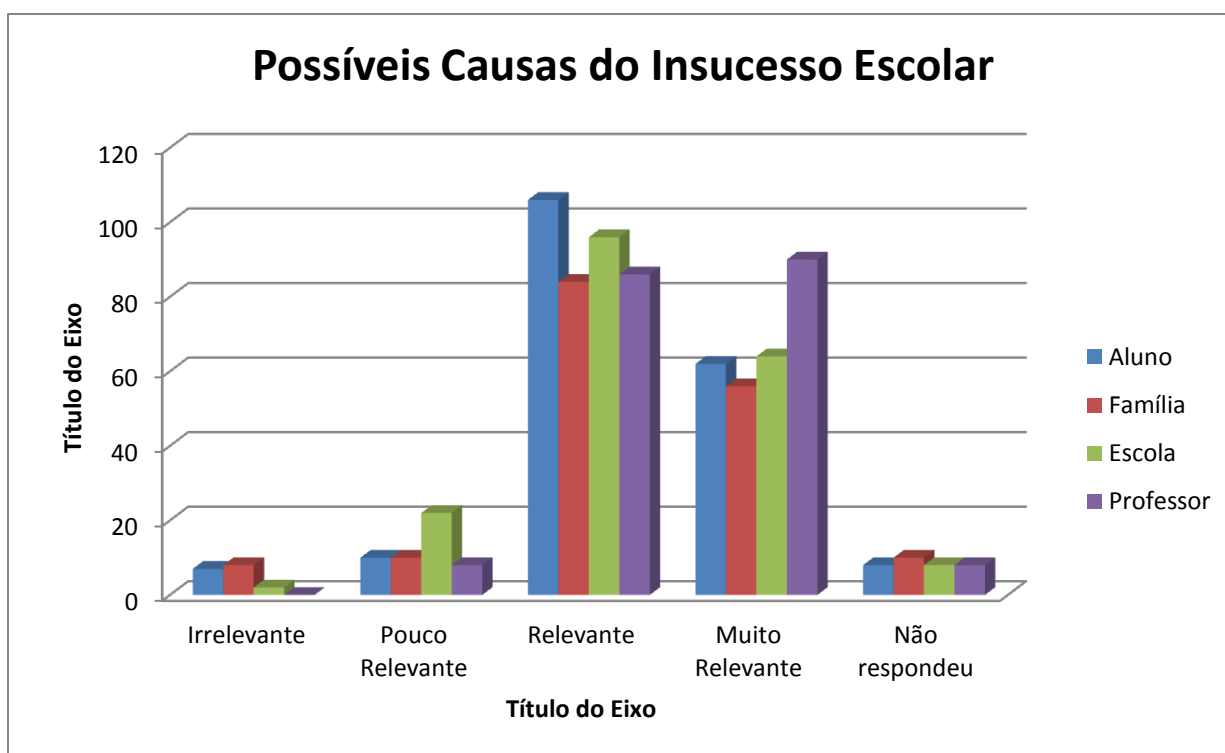


Tabela 5 – Possíveis Causas do Insucesso escolar

A *Tabela 5* dá-nos uma percepção mais ampla de qual das quatro áreas predomina mais, segundo a opinião dos professores inquiridos na resposta ao questionário aplicado. Como vimos nas tabelas de um modo individual, tanto o aluno, a família, a escola ou o professor, tem um papel “Relevante” e/ou “Muito Relevante” no processo de ensino-aprendizagem para conseguir alcançar o sucesso escolar. Olhando para o gráfico, poderemos ver de uma forma destacada a Relevância do trabalho do Aluno e da Escola, e com muita relevância o trabalho do professor.

Considerações Prévias

Quando refletimos a cerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos, como já referido, são questionadas várias situações entre as quais estão envolvidas, o aluno, a família, a escola e o professor. Os resultados das respostas dos professores ao questionário aplicado não fugiu muito a essa regra, conforme podemos ver na *Tabela 5*, as quatro categorias se centram nos dois pontos máximos de “Relevantes” e “Muito Relevantes”, dando-nos a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem está em torno de todas essas áreas, em que cada uma desempenhará o seu papel importante para que o sucesso escolar seja alcançado. Embora, muitos estudos tenham apontado já há muitos anos para a família como a causa principal do sucesso ou não do aluno, como explica Benavente (1990), nos inícios dos anos 60 e 70, sobre o *Handicap Sociocultural*, em

que a criança tinha êxito ou não na escola conforme a sua origem, pois o seu sucesso ia depender da sua bagagem cultural e familiar. Ou, então, era justificado o (in)sucesso dos alunos pelas suas capacidades intelectuais ou pelos seus “dotes” naturais. Neste estudo sentimos que a família balanceia com os outros fatores abordados.

Segundo a opinião dos professores, nos questionários aplicados, hoje em dia o papel do professor destaca-se como “Muito Relevante” no processo de ensino-aprendizagem dos alunos para ajudá-los a conseguir alcançar os objetivos definidos, o que vai de encontro ao estudo dos autores José Lopes & Helena Silva (2010), onde afirmam que o professor faz a diferença na aprendizagem, na realização escolar e no sucesso dos alunos.

Importante realçar que, embora o papel do professor esteja à frente de todas as outras possíveis causas do (in)sucesso do aluno, chamou a nossa atenção o facto de que tanto os alunos, a família como a escola, têm uma relevância maior nos itens de “Relevantes”/ “Muito Relevantes” em relação a “Irrelevante”/ “Pouco Relevante”, o que nos leva a concluir que esses fatores também são importantes, e que eles também têm o seu peso no impacto da aprendizagem do aluno, ou seja, é um trabalho que exige o esforço e o empenho dessas quatro abordagens: Aluno, Família, Professor e Escola.

2. As Entrevistas

Nas professoras entrevistadas, embora se diferenciam no percurso de formação inicial, podemos encontrar em comum o facto de que as três não escolheram a profissão como preferência vocacional, mas sim por ter sido uma alternativa de um futuro profissional. No entanto, ambas acabaram por ganhar o gosto pela profissão ao longo da carreira. Neste ano letivo, todas lecionam na mesma escola.

Além dessas 3 professoras, achamos pertinente gravar uma entrevista com a coordenadora do Ministério da Educação e Desporto na Cidade do Mindelo, entendendo melhor a reforma educativa que está neste momento a ser desenvolvida em Cabo Verde, entendendo assim algumas lacunas sentidas nas áreas de formação inicial, contínua e na questão da construção do profissional reflexivo.

Marina (nome fictício) tem 45 anos, é professora já há 22 e já tem 7 anos que leciona na escola Mestre Batista. Neste momento tem uma turma do 1º Ano, com 34 alunos. No início da carreira teve apenas dois anos de formação profissional, estando agora no Instituto Universitário da Educação concluindo a segunda fase da formação.

Hadassa (nome fictício) tem 41 anos, é formada pelo Instituto Pedagógico, e já tem 17 anos de carreira como professora, gestora e promotora de saúde escolar. Trabalha já há 2 anos na Escola Mestre Batista, e neste momento leciona uma turma do 2º Ano com 30 alunos.

Ester (nome fictício) tem 39 anos de idade, 17 de carreira docente e 13 anos em que trabalha na Escola Mestre Batista. Fez o Instituto Pedagógico como formação inicial. E neste momento trabalha com uma turma do 3º Ano com 27 alunos.

A quarta entrevista foi aplicada a uma das coordenadoras do Ministério da Educação e Desporto da Cidade do Mindelo, com o intuito de saber mais sobre a nova reforma do ensino Cabo-verdiano e que contributos esta trará para ajudar na problemática pensada nesse estudo. Ela se formou em língua e cultura portuguesa para ensinar aos estrangeiros, especializou-se na mesma área e fez o mestrado em ciências da educação na área de gestão, supervisão e trabalho docente na FPCEUP. Já tem 6 anos de experiência como professora do ensino secundário, e seis no ensino superior. Neste momento trabalha como coordenadora pedagógica do ensino secundário na área de humanidades.

Esta apresentação dos resultados baseada nas entrevistas foi feita através da articulação da análise de conteúdo entre as categorias e subcategorias que poderemos encontrar nas grelhas de análise das entrevistas (ver Anexo 4).

Além destas características já referidas, achamos importante saber pormenores sobre a prática reflexiva e a sua importância, onde encontramos algumas lacunas ainda nesta área, e as estratégias adotadas pelos professores tentando colmatar as diversas dificuldades de aprendizagem encontradas em salas de aulas no dia a dia escolar. Achamos ainda, relevante saber a opinião das professoras a cerca das causas do insucesso escolar.

Conforme o quadro do sistema de categorização (ver quadro nº2), analisamos as entrevistas pelas seguintes categorias e subcategorias:

2.1. Formação docente

A categoria da “Formação Docente” foi dividida em duas subcategorias, o “Percurso de formação” das professoras no início das suas carreiras e a “Motivação da escolha da profissão” como profissional docente.

Percurso de Formação

O percurso, ou a trajetória, segundo Pereira, *et al.* (2007), indicia uma possível relação entre currículo e biografia, onde encontraremos uma reflexão biográfica, feita pelo sujeito, das relações sociais e das características dos contextos de desenvolvimento nos quais incidiu o seu percurso de vida. Neste sentido, esta subcategoria foi pensada no intuito de perceber o percurso da formação das professoras que foram entrevistadas, dando a importância e a necessidade de pensar na formação de professores como o alicerce do início da carreira docente.

A profissão docente e a formação de professores são uma das primeiras preocupações no plano educativo (Nóvoa, 1992). O Percurso de formação do profissional docente poderá muitas vezes ter uma grande influência no seu desempenho e a formação da sua identidade como profissional docente.

Através da fala das entrevistadas, podemos perceber que todas passaram pelo Instituto Pedagógico para formação de professora como formação inicial, ou que ainda estão neste processo de formação.

A professora Marina iniciou a sua formação pedagógica, enquanto trabalhava numa outra ilha já como professora:

“[...]trabalho já há 22 anos, antes de iniciar a minha carreira tive uma formação de 2 anos em Santo Antão de Professores Profissionais.” (Marina, p.1)

Embora já com 22 anos de carreira docente, a professora encontra-se neste momento a fazer a segunda fase do curso no atual Instituto Universitário de Educação do Mindelo, antigo Instituto Pedagógico, onde se formavam os professores do ensino básico.

“Agora estou a fazer a formação de professora. Eu tive uma formação, como eu já disse no início, em Santo Antão, uma formação de dois anos dos professores da Ribeira Grande, depois fiz a primeira fase e só agora estou a fazer a segunda fase porque fui para Santo Antão, regressei para São Vicente e só agora tivemos esta oportunidade de terminar esta formação...” (Marina, p.2)

O percurso da professora Hadassa foi um pouco diferente da professora Marina. No início da sua carreira fez o Instituto Pedagógico e ao longo da carreira fez várias outras formações, porque o próprio percurso da carreira exigiu isso. Depois de iniciar como professora, o cargo da gestão escolar e o cargo de promotora da saúde

escolar, fez sentir a necessidade de fazer outras formações para se capacitar para os cargos a desempenhar.

“Sou professora há 17 anos, tenho 41 anos, sou formada no Instituto pedagógico e já trabalhei como professora, como gestora, dentro da educação, como promotora de saúde escolar [...]” (Hadassa, p. 1)

Da mesma forma, a Professora Ester fez o Instituto pedagógico no início da sua carreira docente, com a diferença de que ela ao longo de todos esses anos, sempre se dedicou à prática docente lecionando várias “classes”, como a própria refere no seu percurso inicial de formação.

“[...] fiz o Instituto Pedagógico há cerca de 17 anos. Durante este período já lecionei várias classes. Quando comecei fiz estágio com o quinto e sexto ano. Já trabalhei praticamente todas as classes.” (Ester, p. 1)

A Entrevista da coordenadora nos mostra um percurso diferente de formação. Ela não passou pelo Instituto pedagógico, começando logo com uma formação no ensino superior na área da educação, tendo dado continuidade em formações na sua carreira profissional:

“[...]tenho seis anos de experiência no ensino secundário e cinco anos... também seis anos, como professora no ensino superior. Tenho licenciatura em língua e cultura portuguesa para ensinar aos estrangeiros, uma especialização de um ano também na área de ensino da língua portuguesa para estrangeiros e o mestrado em ciências da educação na área de gestão e supervisão e trabalho docente. Desde 2004 até 2008, trabalhei no ensino secundário como professora de língua portuguesa essencialmente, no ensino superior como professora de literatura brasileira e também professora de português “Comunicação e Expressão, técnicas de expressão escrita e oral”. De 2009 até 2011, estive a fazer o mestrado e neste momento sou coordenadora pedagógica no ensino secundário, na área de humanidades: Letras e humanidades.” (Entrev. Coordenadora, p.1)

Motivação da Escolha da Profissão

Em todas as professoras entrevistadas, podemos ver nos excertos das entrevistas a clareza quanto à escolha em ser professora de que a princípio não foi uma escolha por paixão à profissão, mas sim por não ter uma outra alternativa profissional na

época, embora depois todas acabem por ganhar o gosto pela profissão mesmo no decorrer da formação e ao longo da carreira:

“Olha, não fui eu que escolhi esta profissão, quem escolheu foi o meu pai, foi ele que fez a inscrição, eu só fui fazer a prova.” (Marina, p.2)

“Não escolhi a profissão de professora porque não era o meu sonho ser professora, escolhi a formação de professora porque terminei a escola do ensino secundário, [...] fiquei dois anos sem fazer nada, então nesta altura abriram o curso de formação de professores então eu fui candidatar-me, passei e então fiz o curso.[...]foi [...] como alternativa de vida. (Hadassa, pp.1-2)

Apesar de não ter sido uma escolha por amor à profissão mas sim como uma alternativa de vida, como afirmam todas, o gosto e a paixão nasceu com a prática pedagógica, como podemos ver:

“[...] mas a partir do momento em que comecei eu gostei, e hoje eu digo que eu gosto muito do que faço, gosto de ensinar, gosto muito dos meus alunos, trato os meus alunos como se fossem meus filhos, tenho amor à minha profissão.” (Hadassa, p.2)

“[...]devo reconhecer que na altura não tive outra escolha. Mas depois de fazer a formação e de começar a trabalhar ganhei mais gosto ainda pela profissão.” (Ester, p.3)

“Gosto muito do meu trabalho e fico apegada aos meus alunos...” (Marina, p.2)

Diferentemente das professoras, a entrevista com a coordenadora teve um rumo diferente. Ela desde jovem tinha a paixão de ser professora, além de sentir orgulho pelo título de “professora”, sente-se realizada em exercer a profissão:

“Comecei então a pensar que dentro de todas as profissões eu ia ter o maior prazer estar a passar pela rua e as pessoas a chamar-me professora. As minhas primas queriam ser chamadas mãe, eu não, eu sempre quis ser chamada de professora [sorrindo], dá-me um prazer enorme, sinto-me realizada, [...]” (Entrev. Coordenadora, p.2)

Considerações Prévias sobre a Formação Docente

Pereira *et al.* (2007) afirmam que a formação inicial origina sempre uma identidade profissional de base, resultante de uma articulação entre uma socialização secundária e primária, pois essa mudança para a iniciação no mundo profissional é que

estaria implícita essa socialização secundária, onde estas jovens profissionais docentes teriam que adquirir saberes profissionais, estando o seu êxito na relação com a socialização primária, onde estariam intrínsecos os saberes de base. Nesta linha de pensamento na nossa entrevista foi pertinente também querer saber a motivação da escolha da profissão docente, se esta estaria intimamente ligada a essa socialização primária e/ou secundária de que falam as autoras.

As nossas escolhas no nosso dia a dia, muitas vezes, podem não ter tanto impacto na nossa vida como o impacto que terá quando nós optamos por uma profissão e que consequências que isso poderá trazer.

“A identidade profissional acaba por influenciar e muito o lado pessoal. Muito! Nem sei dizer o quanto...” (Entrev. Coordenadora, p.2)

Lopes *et al.* (2006), diz-nos que a identidade profissional é formada no princípio da formação inicial, onde haverá uma articulação entre trajetórias “herdadas” ou “visadas”. Nesta transação, os autores afirmam que esta articulação poderá dar origem a continuidades ou ruturas entre essas identidades já referidas, dando-se assim um reconhecimento ou não do que lhe é oferecido. É neste sentido que achamos pertinente saber a motivação da escolha da profissão, porque este sentimento ou esta falta de opção profissional a princípio poderá ter uma forte influência na construção da identidade profissional dessas professoras.

O facto constatado é que as três professoras não se sentiam a princípio vocacionadas para a profissão docente, estando na origem da escolha a falta de opção profissional, ou a falta de oportunidades financeiras de continuar os estudos a nível do ensino superior. Esta falta de opção poderia originar profissionais insatisfeitos e sem amor à profissão, o que poderia trazer graves consequências no seu desempenho e competência para transmitir os saberes aos alunos.

2.2.Trabalho Docente

Como segunda categoria para a análise de conteúdo das entrevistas, foi escolhido o “Trabalho Docente” que se encontrará dividido em 6 subcategorias, nomeadamente: a prática docente, a prática reflexiva, o impacto da prática reflexiva, Estratégias adotadas, os contributos da formação contínua e os sentimentos do professor na sua prática docente.

Prática Docente

Em relação à prática docente a ação pedagógica varia entre as professoras. Cada uma teve experiências e oportunidades profissionais diferentes, o que de certo modo acabou influenciando a forma como a sua ação no dia a dia como professora fosse diferenciada uma da outra.

“Trabalhei com ela e com o psicólogo, trabalhei com ela na Santa Clara, que é uma organização para crianças com Síndrome de Down e eu ficava lá com ela.” (Marina, p.1)

“Há coisas que muitas vezes conseguimos fazer, mas há coisas em que o professor não deve interferir [...] Eu se o aluno não vier para a escola, tento saber porque é que o aluno não vem às aulas, ou porque não participa, e se for algum caso de denúncia, fazemos a denúncia [...] (Hadassa, p.5)

Quando o professor é um profissional na sua prática docente, este tem uma autonomia dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre a base de conhecimentos racionais, reconhecidos e vindos da sua formação científica, ou então vindos da sua prática pedagógica (Paquay *et al.*, 2001). Essas competências podem ser ganhas ao longo de muitos anos com a experiência do seu agir docente, onde terão mais autonomia para poderem saber como agir em situações problemáticas já experienciadas:

“No decorrer dos anos vamos ganhando experiências. No princípio tive algumas dificuldades mas depois fui adquirindo outros conhecimentos com os alunos e o modo de melhor transmitir a matéria.” (Ester, p.1)

Ao perguntar a coordenadora sobre a prática docente hoje em dia no sistema de ensino, ela refere-se à questão da competência do profissional docente e questiona se há uma influência da formação na ação docente:

“...eu acredito que sim, que tem influência porque, por exemplo, naquelas conversas da sala do professor a gente acaba por ouvir muita coisa e há pessoas que falam e eu não sei como são professores. Mas, pronto, temos que parar para pensar que em Cabo Verde a formação.... quem são os professores [...]? Inicialmente havia um défice enorme de professores, e o que é que se fazia? Escolhia-se, convidavam-se os alunos com melhores notas no 12º ano ou com formação profissional ali na Escola Técnica e então essas pessoas é que eram os professores. Havia profissionais a mais em alguns setores e então convidavam-nos para virem ao Ministério da Educação. Diz o Estatuto do

Pessoal Docente que depois do 1º ano com o desempenho de bom o professor poderá participar e a partir daí fazer parte do quadro do pessoal docente. Então neste momento mesmo havendo universidades e com muitas pessoas com formação superior para lecionar temos um problema de espaço, porque há professores que estão no sistema porque foram convidados e porque era uma saída na altura.” (Entrev. Coordenadora, p.3)

Prática Reflexiva

Como a segunda subcategoria a ser analisada, a prática reflexiva foi tida em consideração segundo ao que as professoras referiam como sendo a sua reflexão da sua ação pedagógica:

“Tento identificar os erros, [...] as suas dificuldades, a partir das dificuldades que eu vou trabalhar com esses alunos.” (Marina, p.4)

“[...]sempre que temos algum aluno na sala de aula com alguma dificuldade, porque o professor que é professor está sempre pensando nas estratégias para colmatar as lacunas existentes” (Ester, p.4)

“...saber se ele tem uma alimentação saudável, como é que vive, onde é que ele dorme, a que horas é que ele dorme, para poder entender certas situações. Mas, às vezes pronto, temos que fazer isso [...]” (Hadassa, p.5)

Como diz Schön (1996), “no calor da ação reflexiva o professor reflete principalmente, para decidir o passo seguinte”, mesmo quando a ação presente é breve, os professores devem ser treinados a pensar naquilo que farão (Schön, 1996 *in* Perrenoud, 2002).

“...temos de fazer uma nova reflexão, não por escrito mas se for um trabalho livre eu identifico as crianças registo numa folhinha e dou para trás outra vez.” (Marina, p.3)

“Um professor que é professor não pode pensar em si[...] temos que ouvir a criança, temos que, também, fazer o nosso trabalho.” (Marina, p.6)

Impacto da Prática Reflexiva

Em poucos excertos das entrevistas podemos encontrar de certa forma, ocasional ou não, o impacto da ação pedagógica no progresso pedagógico dos seus alunos:

“Quando vim para aqui ela estava noutra turma, praticamente não ficava na turma, saia da turma do professor ia para minha turma.” (Marina, p.1)

Talvez neste caso específico, possamos aqui encontrar uma prática reflexiva da professora, ou não, mas o que poderemos constatar é que a sua ação pedagógica influenciou o aluno de tal modo que quis mudar para a sala da professora.

“Por isso que muitas vezes é um bocado difícil até chegarmos a descobrir onde é que está o problema, porque é importante ver o meio onde ele vive, a escola, o professor, a capacidade do aluno.” (Hadassa, p.5)

A dificuldade de perceber os motivos dos diversos problemas que o aluno poderá apresentar poderá também ser um fator preponderante na análise do impacto dessa necessidade da prática reflexiva da professora na sua sala para com os seus alunos.

“[...] os alunos sentem-se mais motivados porque é algo de que eles gostam.” (Ester, p.3)

Estratégias Adotadas

As estratégias adotadas pelas professoras têm o intuito de conseguir melhorar o quadro das dificuldades de aprendizagem sentidas em sala de aula de forma a atingir os objetivos traçados, estimular o aluno na sua aprendizagem, perceber o meio envolvente do aluno de forma a conseguir distinguir qual o real problema que afeta o seu aluno.

Para que tal aconteça, as professoras dizem-se munidas de estratégias, sejam elas lúdicas ou não, ou até mesmo extracurriculares, tais como visitas domiciliárias.

“O professor tem de mudar de estratégias todos os dias, se a estratégia “A” não dá temos que mudar” (Marina, p.3)

“. Eu já tive casos em que tive que ir à casa do encarregado da educação, fazer visitas, saber qual a situação do aluno, para poder inteirar-me e saber como agir [...]” (Hadassa, p.5)

“Normalmente fazemos visitas de estudos ou também trabalhamos na educação física com conteúdos de língua, de matemática ou procuramos também fazer jogos na aula de educação física.” (Ester, p.3)

“[...]tenho por hábito colocá-los a ler bastante, passo trabalhos para lerem em casa, falo sempre com os pais para lhes darem atenção [...]” (Ester, p.6)

É importante realçar aqui o desejo da professora Hadassa, para iniciar uma turma do 1º ano, pois, segundo ela esta é uma das estratégias mais eficazes para

acompanhar os seus alunos, pois, acompanhar a criança desde o início do ensino básico é uma vantagem para conseguir conhecer e começar a intervir desde cedo.

“[...] queria começar do início, queria educar os meus alunos desde o berço que é o 1º ano do ensino básico” (Hadassa, p.2)

Para a reforma do ensino, o Ministério da educação adotou como estratégia de ensino, a avaliação por competências, baseada na teoria de Roegiers (2000), em que a prática, a pedagogia das competências abrange uma aprendizagem entre os saberes (o “saber-fazer” e o “saber-ser”), dando prioridade às competências tornando assim a aprendizagem mais significativa de forma que o aluno possa aprender a ser um participante da sua aprendizagem em situações concretas do seu dia a dia.

“Nós estamos a falar da avaliação por competências, mas ainda não foram definidas as competências básicas do aluno do ensino básico para saber o princípio do ensino secundário e não sabemos o perfil também não foram definidas as competências básicas dos alunos do ensino secundário para sabermos o perfil da entrada no ensino superior. Ao lermos os programas conseguimos mais ou menos identificar as competências das disciplinas, disciplinares, por disciplina. O aluno nesta disciplina é capaz de fazer isso, isto e aquilo. Conseguimos entender, mas não está explícito, da mesma forma que são feitas algumas sugestões para saber fazer a integração, para sabermos e conseguirmos avaliar a competência do aluno na disciplina. No ensino básico foi feito o alargamento para todas as escolas do 1º ano desse ano, 2012/2013 foi feito o alargamento.” (Entrev. Coordenadora, pp. 6-7)

Contributos da Formação contínua

Nos dias de hoje, com as diversas mudanças na sociedade atual, para poder acompanhar esse ritmo, a professora Marina assume que é sentida a exigência de uma constante reciclagem:

“Acho que o professor deve fazer porque o ensino exige sempre reciclagem.”
(Marina, p.8)

Canário (2005) diz que em muitos anos a formação de professor era vista e sentida apenas como a formação inicial. Embora falando num contexto Português, a realidade Cabo-verdiana, infelizmente não está muito longe desta afirmação nos dias de hoje. Assim como afirma a coordenadora, a formação contínua em Cabo Verde ainda

não é vista como uma formação contínua mas sim, como ateliers pontuais para a reciclagem no ensino:

“A formação contínua, quando eu penso nisso em Cabo Verde equivale ao que o Nóvoa fala em formação contínua de professores em Portugal na década de 70, é pontual, funciona como momento de reciclagem, é essencialmente teórica, não tem espaço para a prática, quase não tem espaço! Com essa reforma as ações de formação têm sido mais práticas, são ateliers em que a gente vai lá estar 3 ou 4 dias e é uma forma de motivar mais os professores, mas não dá para toda a gente. O facto de serem ilhas complica tudo e também essas formações quando existam são pontuais porque são financiadas ou porque vem um formador de fora ou então porque são pessoas do ministério da educação. As responsáveis pela reforma, ou seja, pela elaboração de manuais, etc, etc, elas não conseguem dar resposta para manuais, programas e formação.” Entrev. Coordenadora, pp.7-8

“Porque [...] saímos do Instituto e esquecem dos professores. [...] o que nós trabalhamos é o que nós aprendemos no Instituto pedagógico, temos poucas formações, [...]”. Hadassa, p3

Todos nós temos a consciência de que a formação do professor é um processo contínuo, ou pelo menos deveria ser. A professora Hadassa ainda ressalta a importância da reciclagem na formação, principalmente porque o mundo à volta está avançando e, se é o professor um dos alicerces desse processo de ensino aprendizagem este não pode estacionar.

“[...] quando saímos do Instituto deveríamos ter mais formações a nível daquilo que trabalhamos no dia a dia em sala de aula. [...] estamos com necessidade de sermos reciclados, porque já está a cair em desuso aquilo que nós aprendemos, hoje em dia as coisas estão a avançar depressa.” (Hadassa, p. 3)

Apesar de que definir o papel que a educação atual desempenha a nível nacional e internacional seja uma das preocupações dos últimos anos das políticas educativas, a formação contínua apresenta ainda muitas falhas, ou ainda está aquém de dar as respostas para essa profissionalização do corpo docente.

“[...]dão-nos algumas formações, a educação propõe algumas formações que às vezes são obrigatórias. Como a formação sobre a saúde escolar que se realizou há pouco tempo, e mais algumas formações de que não estou a

lembrar bem o nome, portanto os professores estão sempre a receber formações.” (Ester, p.4)

“É sempre bom e necessário, porque é uma forma de relembrarmos aquilo que já sabemos e colocarmos em prática aquilo que as vezes vamos deixando de lado! À medida que vamos tendo essas formações nós vamos adquirindo conhecimentos, por isso acho que são de grande importância” (Ester, p.4)

É importante ressaltar aqui que essa problemática da formação do professor exige também profissionais competentes que são capazes de desempenhar com qualidade a sua atividade docente, não é algo que se deva deixar apenas na mão dos formadores (Marçal, 2012).

Para avaliar a opinião das professoras, foi importante ouvir também a voz da coordenadora sobre o processo da formação contínua em Cabo Verde, e qual a sua situação atual para o desenvolvimento profissional do docente:

“[...] o Ministério da Educação tem dado orientações e criado condições para que os professores que não tivessem ensino secundário, ensino superior, secundário e superior, muitas vezes, tivessem uma formação. Foi o caso dos alunos quando eu comecei a trabalhar em 2005 na UNICV. Na altura era isso. Eu era professora de professores do ensino básico que tinham tido essa orientação e disponibilidade na carga horária. Foi tudo bem pensado para que nos 3, 4 anos seguintes eles fizessem uma formação a nível superior e todos os que tiveram formação a nível superior deveriam ter a componente pedagógica. Quem não a tem deve ter a formação de um ano. Também houve essa orientação. Neste momento há poucos professores que não tenham formação pedagógica para lecionar.” (Entrev. Coordenadora, p.5)

Sentimentos do Professor como profissional docente

A harmonia entre o corpo docente e o bom relacionamento entre os colegas profissionais na escola, promovendo um ambiente agradável, é também outro aspeto que poderá influenciar esse processo de ensino aprendizagem do aluno.

Constatamos que esta é uma das queixas da professora Marina, um ponto negativo, em que se sente um grande desinteresse por parte dos colegas para partilharem dúvidas e experiências uns com os outros

“eu gosto de ter uma dúvida, quando trabalho um tema, às vezes eu trago para a escola e partilho com os meus colegas. Eu não vejo muito *feedback*, eu não vejo muita colaboração e quando é assim eu fico triste.” (Marina, pp.7-8)

Os aspetos positivos ressaltam em comparação com os negativos, em relação ao sentimento que o professor tem como profissional. Desde o orgulho de ser chamada professora, até do gosto pela própria prática docente, as professoras mostram um sentimento de satisfação pela sua profissão.

“Amanhã quando passar na rua, eles gritam oh professora, isso é motivo de orgulho de qualquer professor.” (Marina, p.10)

O impacto que essa satisfação poderá causar é no sentido que como um profissional docente satisfeito com a sua prática, amando o que faz e o seu desempenho, é estimulado a se dar cada vez mais neste processo de ensino aprendizagem, e se aproximar mais dos seus alunos, proporcionando assim, um clima agradável de trabalho e ganhando mais a confiança dos alunos, o que poderá trazer apenas benefícios. Percebemos mais claramente através do discurso das professoras:

“[...] a partir do momento em que comecei eu gostei, e hoje eu digo que eu gosto muito do que faço, gosto de ensinar, gosto muito dos meus alunos, trato os meus alunos como se fossem meus filhos, tenho amor à minha profissão.” (Hadassa, p.2)

“Sim gosto, e sempre gostei, desde nova ensinava as outras crianças da minha casa.” (Ester, p.3)

“já não queria trabalhar mais como Gestora, porque eu estava com saudades da sala de aula, dos meus alunos queridos, de trabalhar com os meus alunos.” (Hadassa, p.2)

Considerações Prévias sobre o Trabalho Docente

A Prática docente, segundo Paquay *et al.* (2001), é constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação que serão eficazes numa determinada situação. No caso específico abaixo mencionado, a professora na sua sala tinha uma criança com Síndrome de Down, e nesta situação concreta viu-se na necessidade de que a sua prática docente fosse acompanhada por um outro profissional, para que a sua ação fosse eficaz.

Relativamente à prática reflexiva, segundo Perrenoud (2002), um profissional reflexivo deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele

identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução, e por fim garante o seu acompanhamento. Constatamos então, essa preocupação das professoras, em que elas tentam identificar os erros e as dificuldades para poderem assim trabalhar com esses alunos. Embora essa constatação, na nossa análise as entrevistas das professoras, acreditamos que apesar de afirmarem que pensam na prática e que têm essa preocupação de estarem atentas às dificuldades existentes dos seus alunos, sentimos falta de muita coisa nesse tipo comum de “reflexão” sobre o ensino, como diz Zeichner (2008). Incluindo algum senso de como as teorias práticas dos professores, seu “conhecimento-na-ação”, e sua reflexão da prática docente antes, durante e após a sua ação, segundo os termos de Schön (2000), contribuem para o processo de desenvolvimento docente e principalmente o impacto que isso traria no ensino-aprendizagem do aluno. Nisto podemos questionar se a prática será mesmo reflexiva, ou se será uma reflexão ocasional como a chama Perrenoud (2002), pois, para o autor, todo o professor reflete sem dúvida, mas de modo espontâneo, mas se essa reflexão não for metódica e nem regular, esta não será uma prática reflexiva que levará o professor à tomada de consciência da sua prática, o que não o levará a mudanças. Estas mudanças não são visíveis na subcategoria “Impactos da prática Reflexiva”, e partindo do ponto que na subcategoria anterior as entrevistas apontam-nos para uma falta de prática reflexiva destes casos especificamente, mas sim apenas uma reflexão ocasional (*idem*) da ação pedagógica das professoras.

Relativamente aos contributos da formação contínua, qualquer ação que diga respeito à prática docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e contínua (Marçal, 2012), ou seja, segundo a autora a formação seja ela inicial ou contínua não deverá ser vista como algo isolado, autónomo e acabado.

Ao ouvir as professoras nas entrevistas, percebemos que têm a noção dessa importância que a formação contínua poderá contribuir para a preparação do profissional docente para exercer a sua função dando assim respostas às demandas sociais. Consideram que as formações realizadas deveriam adequar-se mais aos problemas cotidianos com que a vida escolar se tem deparado (Pereira, 2012). Essa é uma queixa sentida no discurso de uma das professoras, ela afirma que os professores saem do Instituto Pedagógico e são esquecidos depois, e não têm formações que os ajudem a acompanhar o dia a dia da sociedade e nem conseguem acompanhar o ritmo de mudança.

Embora as professoras não sintam ainda o impacto da formação contínua no progresso das suas carreiras docentes, a coordenadora garante que há sim uma preocupação para a formação profissional do docente por parte do Ministério da educação, principalmente para a sua competência pedagógica, que isso tem sido um processo e uma das questões pensadas para a reforma do ensino que já está sendo implementada e que neste momento, existem poucos professores sem uma formação pedagógica para lecionar em todos os níveis de ensino, principalmente no básico.

2.3.Causas do Insucesso Escolar

O Insucesso escolar, como já vimos, poderá ser avaliado à luz de diversas vertentes nas quais encontraremos várias causas que podem condicionar ou ajudar no sucesso/ insucesso do aluno, foi neste sentido que quisemos ouvir nestas entrevistas a opinião das professoras acerca das causas que acreditam impedir muitas vezes o aluno de atingir os objetivos definidos.

Aluno

É fundamental ter em conta que o rendimento escolar também depende em grande parte das capacidades, do interesse e da potencialidade intelectual que o aluno possui. Mesmo que a família, a escola e o professor, reúnam todas e melhores condições para que o aluno aprenda e consiga alcançar os seus objetivos académicos, se esse não estiver minimamente interessado em que isso aconteça, será uma tarefa bem mais difícil de ser realizada.

As professoras apontam alguns exemplos em que o aluno muitas vezes não facilita o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, às vezes por falta de interesse, por ser desatento ou por várias razões que poderemos ver através das falas das professoras:

“ . A mãe queria que ela fosse um período à escola e outro à Santa Clara, mas ela não queria nem um nem outro.” (Marina, p.2)

“Eu tenho uma aluna que eu estava a recuperar nas férias nas no fim desses dias eu disse que deveria convidar outros alunos, porque esta aluna aqui brinca de mais.” (Marina, p.4)

“Os alunos normalmente falam muito. Aqueles que normalmente têm dificuldades é que falam mais e precisamente não conseguem fazer os trabalhos.” (Ester, p.3)

“Os meus alunos são muito distraídos, falam muito, então temos que estar sempre em cima, a fazer pressão para eles trabalharem” (Ester, p.5)

Além do desinteresse, da distração e da falta de atenção, existem outros fatores que podem estar ligados a algum problema de ordem cognitiva que não está ao alcance do aluno, como por exemplo mesmo que se esforce, não consegue chegar lá, ou a questão da maturidade dos próprios alunos:

“[...]eu tive um aluno no primeiro ano que se mostrava esforçado, estava sempre a copiar tudo o que estava no quadro [...] mas não atingiu os objetivos.” (Ester, p.5)

“[...] não estão preparados ainda o suficiente para ver as responsabilidades que têm.” (Marina, p.5)

A Família

Podemos dizer que a família é o alicerce de apoio emocional que poderá condicionar o desenvolvimento harmonioso do aluno. Por isso, este fator não deverá de modo nenhum ser excluído do processo ensino-aprendizagem, pois poderá ser determinante para o sucesso/insucesso escolar.

As professoras nas suas declarações durante as entrevistas, era notável atribuírem um certo peso à família enquanto responsáveis por alguma negligência ou pouco desempenho do aluno na sua vida académica:

“Eu tenho lá dois alunos que eu já identifiquei e acho que isso vem da família, porque há meninos que não têm limites, fazem o que querem[...]” (Marina, p.4)

“[...] não é problema do aluno, mas sim acompanhamento dos pais e encarregados da educação, porque pelo que eu sei, o aluno vem para a escola e regressa a casa e não tem nenhum acompanhamento.” (Hadassa, p.4)

Muitas vezes o desfasamento entre a família e a Escola poderá trazer em si situações desconfortáveis e não favoráveis para proporcionar ao aluno um bom ambiente de aprendizagem, pois muitas vezes, não está ao alcance do professor a liberdade de chamar a atenção dos pais, ou mesmo dos encarregados da educação para a importância de um acompanhamento em casa também:

“ [...]levar um encarregado da educação a acompanhar o filho em casa, isso nós não conseguimos fazer” (Hadassa, p.5)

Um facto a ser constatado é que muito do insucesso dos alunos é muitas vezes refletido no fracasso familiar, estruturas familiares que apresentam relações perturbadoras no seu seio, e na medida em que a criança se sente descompensada do ponto de vista afetivo e por isso, desmotivada intelectualmente (Oliveira, 2007a). Se a criança está em casa ouvindo muitas vezes que ele não irá conseguir vencer os seus obstáculos, porque o histórico familiar não conseguiu, isso irá acarretar ainda um esforço maior do professor para que consiga mudar essa mentalidade, mostrando que o processo de ensino aprendizagem não é um processo hereditário:

“Às vezes são os próprios pais que criam essa mentalidade: é “burro” porque o pai também não aprendeu. Porque muitas vezes acontece isso, os pais vêm cá para a escola e falam disso: “Ah ele não aprende porque o pai não aprendeu, não fez nem 4ª classe [atual 4º ano], a professora não precisa de se preocupar com ele, porque eu mandei-o para a escola só para não dizerem que eu não o mandei para a escola.” (Hadassa, p.5)

“[...]em casa os pais não incentivam, muitos desses alunos não têm boas condições financeiras, e os pais não conseguem dar uma atenção porque vão trabalhar, às vezes, muitos deles ficam com os avós que já não conseguem dar aquela atenção que eles merecem.” (Ester, p.2)

O trabalho pedagógico não compete apenas ao professor, mas é um trabalho de equipa em que a família tem um papel preponderante para que esse processo seja bem-sucedido:

“Não têm um acompanhamento em casa, principalmente os alunos mais pequeninos que não conseguem estudar sozinhos, nós explicamos na sala mas chegam a casa já não têm ninguém para lhes orientar.” (Ester, p.5)

Os professores

Há autores (Lopes & Silva, 2010) que defendem que a influência do/a professor/a é superior a fatores como o ambiente familiar do aluno, à sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual. Apesar dessa defesa da importância do papel do professor, no discurso das professoras constatamos que não têm tido um esforço suficiente para chegar a essa realidade, que o professor faz diferença (*idem*).

De uma forma geral, a professora Marina defende que os professores não estão preocupados com a questão da prática reflexiva e consequentemente nem se os

conteúdos transmitidos estão à altura de serem compreendidos pelos seus alunos. Para ela a motivação tem sido outra, uma questão financeira e não de profissionalismo:

“Eu acho que os professores não estão muito preocupados com isso, não estão preocupados em refletir tanto na aprendizagem como no aproveitamento e muito menos no comportamento. O comportamento é lá com os pais. Aprendizagem eu dou, se pudeses aprendes” (Marina, p.7)

“... os professores... [pausa] parece que todo o mundo está interessado em dinheiro, ninguém está nem aí por...” (Marina, p.7)

“[...] ainda há professores que pensam que o seu lugar é lá em cima e os alunos aqui em baixo[...]

Constatamos que mais uma vez a questão da formação contínua é colocada em realce como um fator importante para que o processo de ensino-aprendizagem vá avante, porque depois de muitos anos de carreira docente e ainda o professor trazer consigo apenas as bagagens que foram adquiridas na formação inicial é de facto preocupante:

“[...] mas sabemos que há professores que não pesquisam e que trabalham com aquilo que trouxeram da formação inicial.” (Hadassa, p.3)

Com essas inseguranças sentidas pelas professoras, é óbvio que se duvida que conseguirá que a sua prática seja eficaz para diminuir o impacto negativo causado no desempenho escolar do aluno. (Lopes & Silva, 2010)

“[...]ou mesmo o professor que não consegue chegar até o aluno, também acontece em que o aluno não percebe a explicação do professor[...]

A construção da profissionalidade docente conduz à aceitação e o reconhecimento da autonomia profissional dos professores, a qual lhes permita assumir as responsabilidades pelas decisões que toma (Cosme, 2009), porque em situações novas e inesperadas, o professor poder-se-á deparar com problemas, se não for autónomo e não se mostrar competente, poderá levar os alunos a retrocederem do ritmo que antes poderiam estar avançado:

“E o professor então quando vem, é novo, não conhece esses alunos, não sabe exatamente como é que vai comportar com a turma e por essa razão levou muitos dos alunos a descerem a nota [...]

A Escola

Como já citado no Capítulo I, Benavente (1990) afirmou que a escola começou a ser responsabilizada pelas causas do insucesso escolar desde os anos 60, exigindo que fosse da responsabilidade das escolas encontrarem estratégias e formas de garantir o sucesso escolar.

“E depois o pouco tempo que temos na escola, por exemplo, eu tenho uma turma de 30 alunos, e dar uma atenção especial individualizada para cada aluno é um pouco difícil, se hoje eu faço com um, amanhã não consigo com este mesmo aluno, tenho que me debruçar com outro ...” (Hadassa, p.4)

“[...] tenho uma sala pequena em relação ao espaço físico, com 34 alunos. É muito trabalho, e às vezes tenho que afastar a mesa para abrir ou fechar a porta, eles ficam muito juntos” (Marina, p. 5)

A queixa de a turma ser numerosa é realçada como um dos aspetos negativos, levando muitas vezes ao descontrolo da turma, ou mesmo uma lacuna enorme por parte do professor na atenção disponibilizada para cada aluno de forma individualizada.

“Principalmente porque as turmas são numerosas, o professor não consegue dar uma atenção especial a esses alunos e isso leva a que às vezes esses alunos fiquem para trás [...]” (Ester, p.1)

“Na minha opinião e na opinião de muitos professores, é primeiramente devido a numerosas turmas, nós não conseguimos dar uma atenção especial a cada um [...] não frequentarem o jardim-de-infância e depois vêm para o 1º ano com pouca destreza [...]” (Ester, p.2)

Importante realçar a preocupação que as professoras demostram na questão da grande percentagem de alunos retidos no 2º ano, em que a professora diz que o problema está na questão de que no novo sistema educativo há a passagem automática do 1º ano para o 2º ano, e que caso um aluno não consiga alcançar os objetivos definidos, vai para o 2º ano com essas dificuldades, e sem ultrapassá-las irá receber novos conteúdos que precisariam da base do 1º ano para que estes fossem compreendidas acaba arrastando um ciclo de conteúdos não adquiridos levando assim ao insucesso do aluno no 2º ano:

“[...]neste novo sistema educativo, os alunos não podem reprovar no 1º ano, ou seja a passagem é automática, então traz essa dificuldade no 2º ano. O aluno já vem para o segundo ano sem saber os mínimos requisitos exigidos pelo plano

curricular. E como não atingiu os objetivos do primeiro ano, agora terá que atingir os do primeiro e segundo ano ao mesmo tempo.” (Ester, p.2)

“Eu não concordo muito, não concordo mesmo. Deixar passar um aluno que não escreve, e ir para uma turma dos alunos que escrevem todos porquê? Há alguns que acompanham e outros que não acompanham, ficam para trás, não sabem escrever o nome. É complicado... Estamos a criar um problema. Depois vão passar no 2º ano arrastados, se não conseguirem acompanhar minimamente, vão para o 3º ano sempre em desvantagem.” (Entrev. Coordenadora, pp.13-14)

Considerações Prévias sobre as causas do insucesso escolar

Como já constatamos nos questionários, o discurso das professoras nas entrevistas não fugiu muito à regra. Encontramos as 4 áreas abordadas no questionário como possíveis causas para o insucesso escolar: Aluno, Família, Escola e Professor. Embora nestas entrevistas, o professor não fosse visto muito (como no questionário) com a responsabilidade máxima para o sucesso do aluno, encontrando poucas falas do/a professor/a como referência para marcar a diferença no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

As queixas mais sentidas nas entrevistas foram relacionadas com o desinteresse dos pais/ encarregados da educação em acompanharem os seus filhos/ educandos na sua vida académica, outro aspeto mencionado que se revelou de grande importância foi a questão da grande percentagem de reprovações no 2º ano e a questão das turmas serem formadas por muitos alunos, não deixando assim margem para o professor conseguir dar uma atenção especializada aos seus alunos, principalmente àqueles que têm alguma dificuldade em acompanhar as explicações dos professores e às atividades realizadas em sala de aula.

Um dos pontos abordados no questionário aplicado era exatamente essa a questão da gestão do tempo na sala de aula e a estruturação das turmas, e nesta subcategoria analisada na entrevista, a professora fala exatamente da dificuldade que ela sente do pouco tempo que passam na escola, da turma ter muitos alunos, e por isso não consegue dar uma atenção especial para todos os alunos, sentimento partilhado em ambas as entrevistas.

Em relação ao critério de avaliação e ao currículo escolar, dizem-nos Trindade & Cosme (2010) que uma das grandes preocupações da escola tem sido a de encontrar formas de ação educacional e pedagógica eficazes para promover o sucesso escolar. Como já visto no capítulo teórico a reflexão em torno da escola, não tenha sido uma tarefa fácil de resolver dada a centralidade da instituição escolar em sociedades atuais, pois, o modelo da educação escolar poderá ser reconhecido em função da necessidade de se legitimar na existência das intenções educativas, através das quais se define o que se espera que os alunos aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim desta investigação depois de deixar as considerações finais com base nas questões problemáticas traçadas na nossa pesquisa no intuito de alcançar os objetivos pretendidos, quisemos também deixar o nosso contributo de algumas sugestões que achámos pertinentes para uma melhor reflexão e intervenção de todos os agentes da ação educativa, principalmente àqueles a quem o nosso estudo deu uma especial atenção: os professores, para minimizar a questão das dificuldades de aprendizagem com o desejo em alcançar o sucesso escolar para todos os alunos.

Tomando como ponto de partida esta problemática e tendo em conta a teoria de vários autores em relação ao tema em estudo e com o trabalho empírico, com base nas entrevistas aplicadas e à luz das teorias aqui abordadas tentaremos responder às questões problemáticas que ao longo dessa investigação nos foram orientando. Iremos abordar as questões mais pertinentes, pois apenas com essas conseguiremos responder a todas as outras.

Uma das questões abordadas era o desejo de saber se no caso particular estudado, se as professoras são na sua prática docente, profissionais reflexivas? A importância dessa questão poderá remeter-nos a um fio condutor para toda a nossa investigação traçada desde o início do estudo.

Como já constatado nas considerações prévias, embora seja reconhecida a importância da prática profissional docente reflexiva nas entrevistas, no contexto educativo Cabo-verdiano ainda é posta em causa. Algumas considerações para que possamos chegar a essa realidade da prática reflexiva que é defendida por Zeichner (2008) e Schön (2000): o que constatamos de facto é que há uma reflexão por parte dos professores, pois através da análise de conteúdo das entrevistas, as professoras afirmam que pensam na prática e que essa preocupação em relação as dificuldades de aprendizagem, existe e estão sempre procurando várias estratégias de ensino tentando colmatar essas lacunas existentes, contribuindo assim como profissionais docente para um melhor desenvolvimento neste processo de ensino aprendizagem. Embora esta constatação, questionemos se esta preocupação será a prática reflexiva descrita pelos autores acima mencionados, ou se será uma reflexão ocasional como chama Perrenoud (2002), pois para o autor, todo o professor reflete sem dúvida, mas de modo espontâneo, mas se essa reflexão não for sistemática e diária não somente em sala de aula, mas também antes durante e depois da prática, esta não será uma prática reflexiva em que

levará o professor à tomada de consciência da sua prática o que não o levará a mudanças. Consideramos então que, ainda que haja uma escassez dessa prática reflexiva, as professoras se preocupam com as questões das dificuldades de aprendizagem e apresentação de algumas estratégias adotadas na sua prática para conseguirem melhorar os problemas de aprendizagens: desde a utilização de materiais e jogos didáticos, estímulo para a leitura, acompanhamento de outros especialistas da educação como também convencer (através de reuniões e visitas domiciliares) os pais/ encarregados da educação a terem uma participação mais ativa na vida dos seus educandos. Este foi um dos objetivos que conseguimos atingir no nosso estudo e percebemos que através dessas estratégias adotadas pelos professores, a sua prática pedagógica tem um impacto no desenvolvimento acadêmico dos seus alunos, ou pelo menos se esforçam para que tal aconteça.

Outro objetivo que também foi alcançado através dessa investigação, foi o facto de que as narrativas levaram as professoras a refletirem sobre a sua prática, se são profissionais que se preocupam com a questão das dificuldades de aprendizagem, e tiveram a oportunidade de partilhar para esta investigação as suas estratégias de ensino, contribuindo assim para um enriquecimento de práticas e conhecimentos partilhados entre colegas e profissionais docentes, partilhas essas que ficaram gravadas aqui nesta investigação para a consulta e partilha de todos.

Em relação à motivação profissional, acreditamos que embora não tenha sido uma escolha de profissão que todas desejavam, acreditamos que o gosto por terem adquirido ao longo da formação inicial proporcionou uma grande influência da competência profissional pedagógica onde as leva a procurarem inovações de iniciativa própria e melhorias da sua prática (seja na internet, ou com outros colegas mais experientes), mesmo que sintam falta de formações contínuas como forma de reciclagem da sua carreira docente.

No tocante à formação contínua, uma queixa bastante sentida no discurso das professoras, era no tocante à questão de se sentirem abandonadas depois da formação inicial, pois embora haja uma ou outra formação, essas não estão pensadas na maioria das vezes como formações que as ajudem a acompanhar o dia a dia da vida académica e quotidiana, preparando os alunos para futuros cidadãos bem sucedidos na nossa sociedade.

Importante realçar que, embora as professoras não sintam ainda o impacto da formação contínua no progresso das suas carreiras docentes, a coordenadora garante que

haja uma preocupação para a formação profissional do docente por parte do Ministério da educação, principalmente para a sua competência pedagógica. Que isso tem sido um processo e uma das questões pensadas para a reforma do ensino que já está sendo implementada e que neste momento, existem poucos professores sem uma formação pedagógica para lecionar em todos os níveis de ensino, principalmente no básico.

A formação contínua tem uma grande importância nesse processo de ensino-aprendizagem, pois ela poderá contribuir para a preparação do profissional docente, exercendo a sua função dando assim respostas às diversas dificuldades de aprendizagem encontradas na sala de aula. É neste sentido que consideramos que essas formações deverão ser pensadas de forma a se adequarem mais aos problemas sentidos no dia a dia em que os alunos se deparam (Pereira, 2012).

Em conformidade com os questionários e com as entrevistas, constatamos que os problemas das dificuldades de aprendizagem, ou as causas que levam os alunos ao insucesso escolar, derivam do conjunto de situações que os rodeiam no seu dia a dia. Segundo os resultados obtidos para essa investigação, tanto o aluno, como a família, o professor e a escola têm um papel preponderante no sistema de ensino para o alcance ao sucesso escolar.

O desinteresse e a desmotivação pessoal do aluno, a falta de dedicação nos estudos poderão estar associadas diretamente com a própria responsabilidade do aluno, mas também foi ponderada a questão de que o acompanhamento da família neste processo não fica atrás, dando apoio ao trabalho do professor que sozinho em sala de aula, com uma turma extensa, não poderá dar a atenção especial merecida para cada aluno. Estando, sujeito a necessitar da ajuda de outros profissionais da área da educação, de programas curriculares melhores estruturados e principalmente repensar a questão da elevada taxa de reprovação dos alunos no 2º ano.

É neste sentido que Trindade & Cosme (2010) nos dizem que tem sido uma das grandes preocupações a questão do critério de avaliação e do currículo escolar, tentando arranjar formas de ação pedagógica eficaz que traga soluções para a promoção do sucesso escolar.

Sabemos já que esta tarefa não tem sido fácil e nem será, mas com empenho, competência e desejo em ver a nossa sociedade transformada em futuros cidadãos bem-sucedidos, é tarefa de todos nós. Por isso mesmo, comprometemo-nos em fechar este trabalho com sugestões que poderão ajudar a melhorar o trabalho de todos, que passamos a transcrevê-las:

Sugestões:

Depois das considerações a que chegámos relativamente à nossa investigação ao longo desse período, pensamos em algumas sugestões para deixar aqui como forma de querer ajudar na melhoria do processo ensino-aprendizagem para o sucesso dos alunos:

- Partilhar (entre os professores e também reuniões com as famílias) experiências e dificuldades sentidas em sala de aula, podendo assim encontrar soluções em conjunto;
- Promover mais o trabalho em equipa entre os professores, seja da mesma escola ou não, para que juntos possam encontrar e partilhar estratégias que promovam motivação e interesse dos alunos para melhorar os seus currículos escolares;
- Ter formações contínuas regulares que promovam competências nos profissionais docentes, com formações adequadas às dificuldades sentidas no sistema de ensino atual;
- Formações na área pedagógica e estimulá-los a uma abordagem de competência, em que irão formar e preparar os alunos para uma vida ativa na sociedade;
- Estimular que a prática pedagógica seja voltada mais para uma prática pedagógica reflexiva, onde o professor terá como estratégia a reflexão da sua prática antes, durante e depois, de forma que isso leve a mudanças caso seja necessário;
- Criar estratégias e atividades escolares que envolvam a família, e ajudem a participar de uma forma mais ativa na vida dos seus educandos, como forma de estimulá-los para a aprendizagem;
- Proporcionar a ajuda de outros profissionais educativos, além do professor, ajudando assim na sala de aula quando a criança tiver alguma dificuldade de aprendizagem em que esta exija um acompanhamento especializado;
- Construção de fichas de registo de informações pertinentes, válidas e fiáveis sobre o percurso dos alunos que possam auxiliar as professoras no diagnóstico dos mesmos e facilitar a organização do processo educativo e a construção das aprendizagens com base nos conhecimentos prévios;
- Tentar estabelecer em cada turma um número razoável de alunos de forma que o professor consiga dar uma atenção a cada aluno nas suas diferenças e consoante o seu ritmo de aprendizagem;

- Criar currículos e programas especializados que sejam compatíveis com as dificuldades sentidas e reclamadas no 2º ano devido à questão da passagem automática do 1º para o 2º Ano;

- Partilhar as informações e mostrar as vantagens e os ganhos da nova reforma do ensino em Cabo Verde, de forma que ninguém tema o desconhecido, mas que sintam isso como um bem haja para o desenvolvimento e uma melhor qualidade da educação no nosso país!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Edições Asa. 1ª Edição. Lisboa

Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (pp.10-30). Porto Alegre: Artmed Editora.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda. Lisboa.

Benavente, Ana (1990). *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas*. *Análise Social*, vol. XXV (pp.715-733).

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carneiro, Sara (2010). *Sucesso e Insucesso Escolar*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Lusófona do Porto.

Correia, Luís de M. (2007). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagens específicas*. *Revista Brasileira de educação especial*. 13 (2)

Correia, José A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, José A., Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. 1ª Edição. Porto: ASA Editores.

Cosme, Ariana (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.

Charlot, Bernard (2006). *A pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. *Revista Brasileira de Educação*. 11(31)

Clandinin, Jean E., Connelly, Michael. (1990). *Narrative, experience and the study of curriculum*. Cambridge Journal of Education: Canada.

Domingo, José C. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto, Porto Editora

Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto : Porto Editora.

Dubet, François (2004). *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, 34. (pp. 539-555).

França, C. (1996). Um novato na Psicopedagogia. In Fermino Sisto *et al.* *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 21ª Edição- São Paulo: Editora Paz e Terra.

Lipovetsky, Gilles, & Serroy, Jean (2010). *A Cultura-mundo. Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70.

Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Tese de doutoramento apresentada à FPCEUP.

Lopes, Amélia (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores*. Relatório da Disciplina. Provas de Agregação. FPCEUP.

Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Rocha, Rosália (2005). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Edições.

Lopes, João A. (2002). *Alunos com dificuldades de aprendizagem: da teoria à prática*. 5ª Edição, Vila Real: UTAD – Série Didática Ciências Sociais e Humanas.

Lopes, José, & Silva, Helena S. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lidel – edições técnicas, Lda.

Marçal, Lena (2012). *A formação inicial de educadores: professores e professoras*. Instituto de Paulo Freire de Espanha.

Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto avaliação dos efeitos da formação no projeto amadora*. Educa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Lisboa.

Nóvoa, António (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 13-33

Nóvoa, António, & Finger, Matthias (Org.) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Oliveira, José (2007a). *Psicologia da educação: Aprendizagem – Aluno*. 1º Volume. Porto: Legis Editora/ LivPsic.

Paquay, Léopold, Perrenoud, Philippe, Altet, Marguerite, & Charlier, Évelyne (org) (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª Edição. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artemed Editora.

Pereira, Fátima (2012). Formação de professores e justiça em educação: Um contributo para a reflexão. In Maria Cavalcante, Neiza Fumes, Laura Pizzi, Amélia Lopes, & Álvaro Hipólito (Eds.), *Formação docente em contextos de mudanças* (pp. 75-89). Maceió (BR): Edufal.

Pereira, Fátima, Carolino, Ana, & Lopes, Amélia (2007). *A formação de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Revista Portuguesa de Educação. 20 (1). 191-219.

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artemed Editora.

Perrenoud, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed Editora.

Pimenta, Selma G. (1997). *Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor*. (p.05 – 14). Nuances, vol. III, Presidente Prudente.

Pimenta, Selma G. (2002). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito*. (pp. 17-52). São Paulo: Corte.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Publicações Lda. 2ª Edição.

Roazzi, António, & Almeida, Leandro S. (1998). *Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?* (pp.53-60). Revista Portuguesa de Educação.

Roegiers, Xavier (2000). *Une Pédagogie de l'intégration:compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

Soares, Nilton (2009). *Articulação entre o pré-escolar e o 1º ano da 1ª fase do EBI: Seu impacto no sucesso escolar*. Trabalho Científico apresentado na UNICV – DCSH para obtenção do grau de Licenciatura em Educação de Infância. Mindelo.

Schön, Donald A. (1992). *Formar professores como profissional reflexivo*. (pp. 79-91). in António Nóvoa (ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

Schön, Donald. A. (2000). *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.

Trindade, Rui, & Cosme, Arianne (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão. Porto

Vieira, Arlindo (s/d). *Reformas curriculares em Cabo Verde*. Disponível em <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/> Acesso em: 17 de junho de 2013.

Zeichner, Kenneth (2008). *Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente*. (pp. 535-554). Educ. Soc., Campinas, vol.29.

LEGISLAÇÃO:

Boletim Oficial de Cabo Verde, nº17 sup. de 07 de Maio de 2010 – I Série

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 103/ III/ 90 de 29 de Dezembro de 1990

ANEXOS

ANEXO 1 – Guião para a entrevista

Designação	Objetivos	Questões
Identidade	Caracterizar o entrevistado	Idade
		Anos de Serviço
	Identificar os percursos de formação	Habilitações Académicas
		Funções que atualmente exerce
		Onde já trabalhou
Prática Docente	Levar o professor a refletir sobre a sua prática docente	Contar sobre alunos com dificuldades de aprendizagem que ao longo da carreira marcaram mais (o que fez, pensou e conseguiu ou não fazer)?
		Procura uma prática pedagógica para os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos?
	Estimular o desejo de melhoria da prática pedagógica	Ao preparar o plano de aula, o que leva mais em conta para conseguir atingir os objetivos pretendidos?
		Depois da aula reflete se os objetivos foram atingidos?
		Caso não forem atingidos, a sua reflexão motiva a mudar os métodos, ou acredita que os objetivos não foram atingidos por outros motivos?
Profissional Reflexivo	Contribuir através da reflexão do professor a construção de estratégias de ensino-aprendizagem ajudando a diminuição do insucesso escolar.	O que pensa sobre um profissional reflexivo?
		Para si, se um professor não for reflexivo como docente, é possível ele aprender a ser reflexivo no âmbito da sua prática profissional?
		Se for possível essa aprendizagem, onde é que podemos aprender a desenvolver práticas docentes reflexivas?
		Quais os elementos que identificam uma prática docente reflexiva?
		Qual o impacto de uma prática reflexiva no processo de ensino-aprendizagem?
		Qual o impacto de uma prática reflexiva no combate ao insucesso escolar?

ANEXO 2 – Termo de consentimento informado

Termo de Consentimento Informado

O consentimento informado é um documento essencial e exigível em qualquer investigação para a sua regulação ética e salvaguarda dos sujeitos envolvidos.

Este termo visa formalizar a sua aceitação de participação no projeto de investigação de **Romina Cibele Inocêncio dos Reis**, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Porto (FPCEUP), com o título *“A reflexão e a ação do/a professor/a em relação as dificuldades de aprendizagem: Narrativas de profissionais docentes!”* Assim, após a leitura deste termo e de ter sido esclarecido/a sobre qualquer dúvida, caso aceite a participação, assine no final do documento - em duplicado, para que guarde um para si e o outro fique com a investigadora.

1. Informação sobre o projeto

Esta investigação foca-se na composição da reflexão do professor do 1º ciclo do ensino básico. Preocupa-se com o percurso deste profissional, procurando-o através das narrativas biográficas, a partir das quais se compreende que o professor é o sujeito protagonista de suas escolhas e do seu trajeto, apontando caminhos que diferenciam e contornam a reflexão da sua prática pedagógica diária.

1.1. Objetivos

- Perceber até que ponto a prática do professor influencia o sucesso do aluno;
- Levar o professor a pensar se a sua prática docente é reflexiva através de narrativas;
- Estimular o desejo de mudar ou acrescentar estratégias de ensino para a melhoria da prática pedagógica e o sucesso do aluno através da reflexão;
- Construir propostas estratégicas de ensino que ajudem a melhorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- Partilhar e trocar experiências pedagógicas através das narrativas dos próprios profissionais docentes.

1.2. Procedimentos

A investigação irá basear-se numa metodologia qualitativa: entrevistas narrativas dirigidas a 3 professoras do 1ºCEB da Escola Mestre Batista. A escolha das narrativas é no intuito de “dar voz as professoras, deixá-las contar a sua história” mas, simultaneamente, construir uma relação colaborativa que facilite a participação comum na elaboração das narrativas. Com o intuito de começar com uma questão narrativa orientada autobiograficamente sobre diversos alunos com dificuldades de aprendizagem que já tiveram (o que fizeram, pensaram ou conseguiram).

2. Riscos e Desconfortos

O investigador deve assegurar o bem-estar e o conforto de todos as participantes; não se preveem quaisquer riscos e/ou confrontos pessoais; apenas se prevê algum desconforto na partilha de ações, reflexões e decisões sobre a prática profissional e/ou sobre o desenvolvimento profissional, mas este desconforto deverá ser minimizado e cada participante deve sentir-se livre para narrar-se da forma que quiser, fazendo as escolhas do que julgar necessário para revelar à investigação.

3. Benefícios

Ao colaborar com este estudo, a participante possibilitará a compreensão do processo da reflexão da prática docente, permitirá conhecer as dimensões do seu trabalho, suas faces e articulações, participará de um processo de autoreconhecimento, contribuindo para a reflexão sobre os percursos académicos e para um reconhecimento académico da instituição na qual trabalha.

Não haverá qualquer compensação monetária.

4. Autonomia e Voluntariedade

Cada sujeito tem o direito de ser respeitado e ser-lhe-á fornecido o tempo e o espaço necessários para tomar as suas próprias decisões; terá o direito de não participar ou de se retirar do estudo, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

5. Confidencialidade e Privacidade

As informações recolhidas e/ou criadas serão unicamente para uso deste projeto e sua disseminação; a investigadora compromete-se a não identificação das participantes (criando nomes fictícios), salvo desejo ou interesse contrário destas.

6. Acompanhamento e identificação dos pesquisadores

O projeto será desenvolvido por Romina Reis, que poderá ser contactada em caso de qualquer dúvida ou circunstância pelo *e-mail* rominareis@hotmail.com ou pelos telefones 937108276/968351252; o projeto conta também com a orientação/supervisão da Professora Doutora Ariana Cosme da FPCEUP, que pode ser contactada pelo respetivo *e-mail*: ariana@fpce.up.pt

Porto, ____ de _____ de 2013

ANEXO 3 – Exemplo de uma das Entrevistas: Professora “Ester”

Olá, muito boa tarde, como já vimos no termo de consentimento informado, o meu estudo tem o objetivo essencial em saber como é a prática pedagógica do profissional docente em relação a vários tipos de dificuldades de aprendizagem que normalmente encontramos na sala de aula. Gostaria que a professora pensasse num aluno que já teve ou que tem que marcou porque teve algumas dificuldades de aprendizagem e o que e que a professora fez em relação a isso? Antes disso, gostaria que fizesse uma breve caracterização sobre a sua formação inicial, motivação para escolher profissão, anos de serviço da professora?

Boa tarde, tenho 39 anos e fiz o Instituto Pedagógico há cerca de 17 anos, durante este período já lecionei várias classes. Quando comecei, fiz estágio com o quinto e sexto ano. Já trabalhei praticamente todas as classes. Neste momento estou com uma turma do terceiro ano, na escola Mestre Baptista onde trabalho há treze anos.

No decorrer dos anos vamos ganhando experiências. No princípio tive algumas dificuldades, mas depois fui adquirindo outros conhecimentos com os alunos e o modo de melhor transmitir a matéria. Mas eu, diretamente, não tenho trabalhado com alunos com dificuldades de aprendizagem específica. Nunca tive nenhuma formação nessa área. Mas de vez enquanto, aparecem alguns alunos que é mais difícil acompanharem, mas nós vamos através de outros livros e com ajuda de pessoas experientes vamos adquirindo outras estratégias, como por exemplo fazer coisas diferentes como jogos para ver se eles acompanham. Alguns infelizmente ficam para trás. Principalmente porque as turmas são numerosas, o professor não consegue dar uma atenção especial a esses alunos e isso leva com que as vezes esses alunos fiquem para trás. Mesmo assim procuramos usar jogos lúdicos para ver se eles conseguem acompanhar.

Nesta turma atual do terceiro ano, trabalhou com esses mesmos alunos no segundo ano?

Sim, desde o primeiro ano tenho trabalhado com essa mesma classe.

Numa outra entrevista eu notei que a professora falou que no ensino aqui em Cabo Verde, o 2º ano está com uma percentagem elevadíssima de reprovações. Eu queria que a professora desse a sua opinião do porque dessa taxa elevada.

Na minha opinião e na opinião de muitos professores, é primeiramente devido a numerosas turmas. Nós não conseguimos dar uma atenção especial a cada um. Outra causa é o facto de muitos desses meninos não frequentarem o jardim-de-infância e depois vem para o 1º ano com pouca destreza e em casa os pais não incentivam, muitos desses alunos não tem boas condições financeiras, e os pais não conseguem dar uma atenção porque vão trabalhar, às vezes e muitos deles ficam é com os avós que já não conseguem dar aquela atenção que eles merecem.

Também outra causa é o facto que, nesse novo sistema educativo, os alunos não podem reprovar no 1º ano, ou seja, é a passagem automática, então traz essa dificuldade no 2º ano. O aluno já vem para o segundo ano sem saber os mínimos requisitos exigidos pelo plano curricular. E como não atingiu os objetivos do primeiro ano, agora terá que atingir os do primeiro e segundo ano ao mesmo tempo.

Quando faz a sua planificação de aula, costuma levar em conta esses alunos que tem mais dificuldade na sala de aula, ou faz o seu plano de um modo geral?

Às vezes, nós fazemos uma planificação especial para esses alunos, mas normalmente trabalhamos num plano só, e nesse plano cada professor na sua sala cria diferentes grupos dos alunos para tentar trabalhar com os alunos mais pertos. Os alunos

que não atingiram os objetivos no 1º ano, não podem ter o mesmo plano que os que atingiram esses objetivos.

Normalmente depois da sua aula tem o hábito de refletir se os seus objetivos foram atingidos ou não? E caso esses objetivos não tenham sido atingidos, o que é que a professora faz? E qual a razão de não conseguirem atingir os mesmos?

Os alunos normalmente falam muito. Aqueles que normalmente tem dificuldades é que falam mais e precisamente não conseguem fazer os trabalhos. Procuro mudar de estratégias quando os objetivos não são atingidos, porque o objetivo do professor é transmitir para que os alunos aprendam.

Além do trabalho na sala de aula, tem hábito de fazer atividades extracurriculares com os seus alunos de forma a motivá-los?

Normalmente fazemos visitas de estudos ou também trabalhamos na educação física com conteúdos de língua, de matemática ou procuramos também fazer jogos na aula de educação física.

Acha que essas atividades ajudam?

Sim, os alunos sentem-se mais motivados porque é algo que eles gostam.

Gosta dessa profissão de professora? O que é que a motivou a escolher essa profissão?

Sim, gosto, e sempre gostei, desde de nova ensinava as outras crianças da minha casa. Mas também devo reconhecer que na altura não tive outra escolha. Mas depois de fazer a formação e de começar a trabalhar ganhei mais gosto ainda pela profissão. Eu sinto-me motivada, embora precisamos de mais materiais adequados. Os livros também não são muito motivadores, mas enfim, o professor é que tem que correr atrás.

E em relação a sua formação, teve uma formação inicial no Instituto pedagógico?

Sim.

Tem hábito de fazer outras formações na área do ensino?

As vezes dão-nos algumas formações, a educação propõe algumas formações que as vezes são obrigatórias, como a formação sobre a saúde escolar que se realizou há pouco tempo, e mais algumas formações que não estou a lembrar bem o nome. Portanto os professores estão sempre a receber formações.

Os professores sentem-se motivados com estas formações?

É sempre bom, porque é uma forma de relembrarmos aquilo que já sabemos e colocar em prática aquilo que às vezes vamos deixando de lado! A medida que vamos tendo essas formações nós vamos adquirindo conhecimentos, por isso acho que são de grande importância.

Uma das questões do meu trabalho é a do professor reflexivo na sua prática docente, e muitas vezes o professor interroga a sua própria prática: o que é que eu posso fazer mais por esses alunos para que consiga ajuda-los a atingir esses objetivos? A professora já passou por momentos idênticos?

Claro, sempre que temos algum aluno na sala de aula com alguma dificuldade, porque o professor que é professor está sempre pensando nas estratégias para colmatar as lacunas existentes, principalmente no ensino básico em que os alunos estão mais próximos do professor, em relação às outras classes mais avançadas como no secundário. Então o professor está sempre a procura de formas... o professor não quer deixar o aluno para trás, então está sempre a procurar maneira dele acompanhar, mas às vezes... nem sempre conseguimos.

Na opinião da professora, quais são as causas das várias dificuldades de aprendizagem surgidas na sala de aula?

Eu acho que há muitos casos: o aluno às vezes tem falta de interesse, ou mesmo o professor que não consegue chegar até o aluno, também acontece em que o aluno não percebe a explicação do professor, outras vezes é porque não tem um acompanhamento em casa, principalmente os alunos mais pequeninos que não conseguem estudar sozinhos, nós explicamos na sala mas chegam em casa já não têm ninguém para lhes orientar. Acho que são problemas de vários níveis.

As causas mais frequentes encontradas em salas de aulas...

Há alunos que vêm com fome, vêm para a escola sem tomar o pequeno-almoço... No ano passado eu tive um aluno no primeiro ano que se mostrava esforçado, estava sempre a copiar tudo o que estava no quadro (tinha uma letra bem bonita e copiava tudo o que se dava nas aulas), mas não atingiu os objetivos. Quem via o caderno dele, nem imaginava que ele não conseguia acompanhar, mas ele tinha alguma dificuldade, acho que ele vivia com a avó, eu não sei exatamente porque, mas ele não conseguia atingir os objetivos e então teve que ficar retido. Embora que ele se esforçava, estava sempre atento, não conseguiu atingir os objetivos pretendidos.

Este ano letivo já decorre o 3º trimestre, qual a sua avaliação para o final do ano?

De um modo geral a percentagem é positiva, já nesta altura está previsto ficarem retidos dois alunos, numa turma de 27 anos. Há uma que eu estou a tentar recuperar, pois não trabalhei com eles no 2º trimestre porque tive de ir trabalhar numa outra turma por causa de problemas internos lá na escola, portanto fui substituir uma professora que estava grávida e tive de ir trabalhar com esses alunos do 6º ano. E a minha turma ficou com uma outra professora no 2º trimestre, e para mim esse trimestre

é um trimestre decisivo, pois tem muito mais conteúdos e isso exige mais trabalho dos professores com os alunos. Os meus alunos são muito distraídos, falam muito, então temos que estar sempre em cima, a fazer pressão para eles trabalharem. E o professor, então, quando vem, é novo, não conhece esses alunos, não sabe exatamente como é que vai comportar com a turma e por essa razão levou muitos dos alunos a descenderem a nota, e neste sentido ainda eu estou a avaliar o que é que eles aprenderam durante este período em que não estive com eles. E esses dois alunos já tinham dificuldades anteriormente, então agora estão piores, não é? As dificuldades são normalmente mais na área de leitura, e tenho por hábito de colocá-los a ler bastante, passo trabalhos para lerem em casa, falo sempre com os pais para darem atenção a eles, porque trabalhar com eles todos os dias no horário estipulado em sala de aula não basta, porque senão será difícil a recuperação. Se recuperarem tudo bem, mas se não, terão que ficar retidos. Pois já desde o início do ano letivo já dava para sentir que tinham dificuldades em acompanhar a turma. Quero dizer desde o 2º ano, pois os deixei transitar porque sabia que eu é que ia ficar com eles e pensei que poderia motivá-los a trabalhar, mas agora nesse trimestre que não estive com eles descenderam muito.

Muito obrigada pela sua disponibilidade em participar dessa investigação.

Nada por isso!!

ANEXO 4 – Grelhas de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Formação Docente	Percurso de formação	<p>“...trabalho já há 22 anos, antes de iniciar a minha carreira tive uma formação de 2 anos em Santo Antão de Professores Profissionais.” (Marina, p.1)</p> <p>“ Eu tive uma formação, [...] de dois anos de professores na Ribeira Grande, depois fiz a primeira fase e só agora que estou a fazer a segunda fase...” (Marina, p.2)</p> <p>“Sou professora há 17 anos, tenho 41 anos, sou formada no Instituto pedagógico e já trabalhei como professora, como gestora, dentro da educação, como promotora de saúde escolar [...]” (Hadassa, p. 1)</p> <p>“[...]fui escolhida pelo ministério da educação para trabalhar na saúde escolar, [...]e nisso fui coordenadora no barlavento, e [...] depois eu regresssei para essa escola não como professora, mas como gestora.” (Hadassa, p.2)</p> <p>“[...] depois do Instituto Pedagógico em 95 já tive outras formações, [...] enquanto estamos na Gestão temos a possibilidade de ter várias formações em diversas áreas. Quando eu trabalhei também como promotora de saúde escolar, nessa altura então que foram muitas formações[...].” (Hadassa, p.3)</p> <p>“[...] fiz o Instituto Pedagógico há cerca de 17 anos, durante este período já lecionei várias classes. Quando comecei fiz estágio com o quinto e sexto ano. Já trabalhei praticamente todas as classes.” (Ester, p. 1)</p> <p>“...tenho seis anos de experiência no ensino secundário e cinco anos, também seis anos, como professora no ensino superior. Tenho formação em licenciatura em língua e cultura portuguesa para ensinar aos estrangeiros, uma especialização de um ano também na área de ensino da língua portuguesa para estrangeiros e o mestrado em ciências da educação na área de gestão e supervisão e trabalho docente.” (Entrev. Coordenadora, p.1)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Formação Docente	Motivação da formação	<p>“Olha, não fui eu que escolhi esta profissão, quem escolheu foi o meu pai, ele que fez a inscrição, eu só fui fazer a prova.” (Marina, p.2)</p> <p>“...os professores, parece que todo o mundo está interessado em dinheiro, ninguém não está nem aí...” (Marina, p.7)</p> <p>“Não escolhi a profissão de professora porque não era o meu sonho ser professora, escolhi a formação de professora porque terminei a escola do ensino secundário, [...] fiquei dois anos sem fazer nada, então nesta altura abriram o curso de formação de professores então eu fui candidatar, passei e então fiz o curso.[...]foi [...] como alternativa de vida.” (Hadassa, pp.1-2)</p> <p>“às vezes até costumam dizer, ah tens professores na família foi por isso a tua escolha. Mas não, não foi por causa do meu irmão, e nem por causa da minha irmã mais velha, foi por uma necessidade [...]” (Hadassa, p.2)</p> <p>“[...]devo reconhecer que na altura não tive outra escolha. Mais depois de fazer a formação e de começar a trabalhar ganhei mais gosto ainda pela profissão.” (Ester, p.3)</p> <p>“Primeiro eu nunca... por exemplo, quando penso porque é que eu quis ser professora, eu acho que há muita coisa em que o professor pode fazer não é? E não é só dar as aulas, transmissão de conhecimento científico, é também estar! O aluno muitas vezes precisa de uma companhia que não tem em casa, porque não tem uma família, e eu enquanto aluna no ensino secundário, tive alguns professores que me marcaram [...]” (entrev. Coordenadora, p.2)</p> <p>“[...] no momento em que os meus pais se divorciaram, então tive uma professora que teve acho que uns 10 minutos de conversa, ela era professora de filosofia na altura, mas penso que tinha alguma formação na área da psicologia, então ela conseguiu estar comigo na altura de uma forma que ninguém tinha conseguido estar em 10 minutos de intervalo, então de facto o professor tem o poder nas mãos, tem um grande poder. Comecei então a pensar que dentro de todas as profissões eu ia ter maior prazer estar a passar pela rua e as pessoa a chamar-me de professora.” (Entrev. Coordenadora, p.2)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Trabalho Docente	Prática docente	<p>“Trabalhei com ela e com o psicólogo, trabalhei com ela na Santa Clara, que é uma organização para crianças com Síndrome de Down e eu ficava lá com ela.” (Marina, p.1)</p> <p>“O professor deveria ler, mas eles são os primeiros que não gostam de ler.” (Marina, p.13)</p> <p>“Neste momento tenho uma turma com 30 alunos do 2º ano que trabalho desde do ano passado que tinha 27 alunos do 1º ano, este ano tive mais 3 alunos que vieram retidos do 2º ano.” (Hadassa, p.1)</p> <p>“Este ano como estou trabalhando com o 2ºano, concretamente, tenho deparado com algumas dificuldades no âmbito do ensino aprendizagem.” (Hadassa, p.4)</p> <p>“Há coisas que muitas vezes conseguimos fazer, mas há coisas em que o professor não deve interferir [...] Eu até se o aluno não vier para a escola eu tento saber porque que o aluno não vem as aulas, ou porque que não participa, e se for algum caso de denúncia, fazemos a denúncia [...]” (Hadassa, p.5)</p> <p>“Neste momento estou com uma turma do terceiro ano, na escola Mestre Baptista onde trabalho há treze anos.” (Ester, p.1)</p> <p>“No decorrer dos anos vamos ganhando experiências, no princípio tive algumas dificuldades mas depois fui adquirindo outros conhecimentos com os alunos e o modo de melhor transmitir a matéria.” (Ester, p.1)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Trabalho Docente	<p>Prática reflexiva</p>	<p>“...temos de fazer uma nova reflexão, não por escrito mas se for um trabalho livre eu identifico as crianças escrevo numa folhinha e dou para trás outra vez.” (Marina, p.3)</p> <p>“...eu tive lá seis alunos com negativa eu fiquei espantada. É um motivo de preocupar e de reflexão sobre esses resultados.” (Marina, p.4)</p> <p>“Tento identificar os erros, [...] as suas dificuldades, a partir das dificuldades que eu vou trabalhar com esses alunos.” (Marina, p.4)</p> <p>“Um professor que é professor não pode pensar em si[...] temos que ouvir a criança, temos que, também, fazer o nosso trabalho.” (Marina, p.6)</p> <p>“É importante refletir, é importante pensar o que vamos melhorar cada dia.” (Marina, p.6)</p> <p>“...saber se ele tem uma alimentação saudável, como é que vive, onde é que ele dorme, a que horas é que ele dorme, para poder entender certas situações. Mas, às vezes pronto, temos que fazer isso [...]” (Hadassa, p.5)</p> <p>“[...]o professor não quer deixar o aluno para trás, então está sempre a procurar maneira dele acompanhar [...]” (Ester, p.4)</p>
	<p>Impacto da prática reflexiva</p>	<p>“Quando vim para aqui ela estava noutra turma, praticamente não ficava na turma, saía da turma do professor ia para minha turma.” (Marina, p.1)</p> <p>“No ano seguinte a gestora pediu que eu ficasse com ela porque ela se identificava mais comigo e assim ela ficou até o quarto ano...” (Marina, p.1)</p> <p>“A escola pode até estar “pintada de preto” mas é o professor é que consegue voltar aquela escola, mas a escola não consegue voltar o professor.” (Marina, p.10)</p> <p>“Por isso que muitas vezes é um bocado difícil até chegarmos a descobrir onde é que está o problema, porque ver o seio onde ele vive, a escola, o professor, a capacidade do aluno,” (Hadassa, p.5)</p> <p>“[...] os alunos sentem mais motivados porque é algo que eles gostam.” (Ester, p.3)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Trabalho Docente	Estratégias adotadas	<p>“O professor tem de mudar de estratégias todos os dias, se a estratégia “A” não dá temos que mudar” (Marina, p.3)</p> <p>“Eu utilizo estratégias de leitura, associação de imagens com a palavra ou com materiais [...] Eu trabalho muito com materiais didáticos.” (Marina, p.3)</p> <p>“...uma forma de poder acompanhar esses alunos, um técnico ou um especialista, porque eu, sozinha não consigo.” (Marina, pp.4-5)</p> <p>“Eu fui à internet, tirei tudo, eu vi que é possível muito bem trabalhar com água, fazer adição com a água, fazer subtração com a água...” (Marina, p.8)</p> <p>“[...] queria começar do início, queria educar os meus alunos desde o berço que é o 1º ano do ensino básico” (Hadassa, p.2)</p> <p>“[...] pedi aos pais para que o trouxessem aos psicólogos aqui na escola que fazem o acompanhamento dos alunos” (Hadassa, p.5)</p> <p>“Eu já tive casos em que tive que ir à casa do encarregado da educação, fazer visitas, saber qual a situação do aluno, para poder inteirar e saber como agir [...]” (Hadassa, p. 5)</p> <p>“[...]vamos através de outros livros e com ajuda de pessoas experientes vamos adquirindo outras estratégias, como por exemplo, fazer coisas diferentes como jogos para ver se eles acompanham.” (Ester, p.1)</p> <p>“Mesmo assim procuramos usar jogos lúdicos para ver se eles conseguem acompanhar.” (Ester, p.1)</p> <p>“[...] nós fazemos uma planificação especial para esses alunos, mas normalmente trabalhamos num plano só” (Ester, p.2)</p> <p>“[...]cada professor na sua sala cria diferentes grupos dos alunos para tentar trabalhar com os alunos mais pertos.” (Ester, p.2)</p> <p>“Procuro mudar de estratégias quando os objetivos não são atingidos [...]” (Ester, p. 3)</p> <p>“Normalmente fazemos visitas de estudos ou também trabalhamos na educação física com conteúdos de língua, de matemática ou procuramos também fazer jogos na aula de educação física.” (Ester, p.3)</p> <p>“Então o professor está sempre à procura de forma [...]” (Ester, p.4)</p> <p>“[...]tenho por hábito de colocá-los a ler bastante, passo trabalhos para lerem em casa, falo sempre com os pais para darem atenção a eles [...]” (Ester, p.6)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Trabalho Docente	Sentimentos como professor	<p>“e não sei se tenho alguma culpa nisso, se está a faltar alguma coisa, mas eu tenho de estudar isso para superar.” (Marina, p.4)</p> <p>“eu gosto de ter uma dúvida, não é ter, eu gosto, quando trabalho um tema, às vezes eu trago para a escola (partilho com os meu colegas) eu não vejo muito feedback, eu não vejo muita atenção e quando é assim eu fico triste.” (Marina, pp.7-8)</p> <p>“Sempre recorrer aos colegas, não sou muito bem-vinda com os colegas, mas tenho que recorrer.” (Marina, p.8)</p> <p>“... eu estou desanimada com isso. E o pior é que sou uma professora sem formação [...] e estou preocupada com isso. Os que ganham 90 ou 100 não estão nem aí [...]” (Marina, p.10)</p> <p>“Amanhã quando passar na rua, eles gritam “oh professora”, isso é motivo de orgulho de qualquer professor.” (Marina, p.10)</p> <p>“Ser professor é trabalhoso.” (Marina, p.11)</p> <p>“[...] a partir do momento em que comecei eu gostei, e hoje eu digo que eu gosto muito do que faço, gosto de ensinar, gosto muito dos meus alunos, trato os meus alunos como se fossem meus filhos, tenho amor à minha profissão.” (Hadassa, p.2)</p> <p>“já não queria trabalhar mais como Gestora, porque eu estava com saudades da sala de aula, dos meus alunos queridos, a trabalhar com os meus alunos.” (Hadassa, p.2)</p> <p>“Alguns infelizmente ficam para trás.” (Ester, p.1)</p> <p>“Sim gosto, e sempre gostei, desde de nova ensinava as outras crianças da minha casa.” (Ester, p.3)</p> <p>“Eu sinto-me motivada, embora precisamos de mais materiais adequados. Os livros também não são muito motivadores, mas enfim, o professor é que tem que correr atrás.” (Ester, p.3)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Causas do Insucesso Escolar	Aluno	<p>“. A mãe queria que ela fosse um período à escola e outro à Santa Clara, mas ela não queria nem um nem outro.” (Marina, p.2)</p> <p>“Eu tenho lá alunos que parece que têm uma hiperatividade ou falta de atenção...” (Marina, p.4)</p> <p>“Eu tenho uma aluna que eu estava a recuperar nas férias mas no fim destes dias eu disse que deveria convidar outros alunos, porque essa aluna aqui brinca de mais.” (Marina, p.4)</p> <p>“É difícil de mais porque os alunos desestabilizam a turma” (Marina, p.5)</p> <p>“[...] não são maduros ainda o suficiente para ver as responsabilidades que têm.” (Marina, p.5)</p> <p>“Ah quando estou vindo para a escola o meu pai está chegando em casa e quero ficar com ele para ir dormir” (Hadassa, p. 6)</p> <p>“Os alunos normalmente falam muito. Aqueles que normalmente tem dificuldades é que falam mais e precisamente não conseguem fazer os trabalhos.” (Ester, p.3)</p> <p>“[...]o aluno às vezes tem falta de interesse [...]” (Ester, p.5)</p> <p>“[...]eu tive um aluno no primeiro ano que se mostrava esforçado, estava sempre a copiar tudo o que estava no quadro [...] mas não atingiu os objetivos.” (Ester, p.5)</p> <p>“Embora ele se esforçasse, estivesse sempre atento, não conseguiu atingir os objetivos pretendidos.” (Ester, p.5)</p> <p>“Os meus alunos são muito distraídos, falam muito, então temos que estar sempre em cima, a fazer pressão para eles trabalharem” (Ester, p.5)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
Causas do Insucesso Escolar	Família	<p>“Eu tenho lá dois alunos que eu já identifiquei e acho que isso vem da família, porque há meninos que não têm limite, fazem o que querem[...]” (Marina, p.4)</p> <p>“É isso mesmo, eles vêm com uma educação de casa, chegam aqui e encontram outra” (Marina, p.4)</p> <p>“[...] não é problema do aluno, mas sim acompanhamento dos pais e encarregados da educação, porque pelo que eu sei, o aluno vem para a escola e regressa à casa e não tem nenhum acompanhamento.” (Hadassa, p.4)</p> <p>“Chega em casa, a mãe não está, fica sozinho, sai na rua, anda à hora da noite, até deitar; depois o aluno vem para a escola da mesma forma.” (Hadassa, p.4)</p> <p>“Que a mãe devia vir ter com a psicóloga para falar o historial do seu filho, [...] mas ela não fez caso.” (Hadassa, p.5)</p> <p>“[...]levar um encarregado da educação a acompanhar o filho em casa, isso nós não conseguimos fazer” (Hadassa, p.5)</p> <p>“Às vezes são os próprios pais é que criam essa mentalidade: é burro porque o pai também não aprendeu. Porque muitas vezes acontece isso, os pais vêm cá para a escola e falam isso: “Ah ele não aprende porque o pai não aprendeu, não fez nem 4ª classe [atual 4º ano], a professora não precisa se preocupar com ele, porque eu mandei para a escola só para não dizerem que eu não o mandei para a escola.” (Hadassa, p.5)</p> <p>“[...] os próprios pais às vezes não motivam, para ele vir para a escola é perder tempo e cansar a cabeça” (Hadassa, p.6)</p> <p>“[...]em casa os pais não incentivam, muitos desses alunos não tem boas condições financeiras, e os pais não conseguem dar uma atenção porque vão trabalhar. Às vezes, muitos deles ficam é com os avós que já não conseguem dar aquela atenção que eles merecem.” (Ester, p.2)</p> <p>“não tem um acompanhamento em casa, principalmente os alunos mais pequeninos que não conseguem estudar sozinhos, nós explicamos na sala mas chegam em casa já não têm ninguém para lhes orientar.” (Ester, p.5)</p> <p>“Há alunos que vêm com fome, vêm para a escola sem tomar o pequeno-almoço [...] (Ester, p.5)</p> <p>“[...] ele vivia com a avó, eu não sei exatamente porque, mas ele não conseguia atingir os objetivos [...]” (Ester, p.5)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Causas do Insucesso Escolar	Professor	<p>“Eu sou uma professora que defende muito em visitas, coisa que nós não fazemos, porque às vezes vemos um menino limpo ou sujo, vemos um menino a dormir e só culpamos aquele aluno.” (Marina, p.7)</p> <p>“Eu acho que os professores não estão muito preocupados com isso, não estão preocupados em refletir tanto na aprendizagem como aproveitamento e muito menos no comportamento, comportamento é lá com os pais. Aprendizagem eu dou, se puderes aprendes” (Marina, p.7)</p> <p>“Agora no seio dos professores está um...como é que se diz...está um desleixo fora do sério.” Marina, p.9 “Não é o Ministério, não é a escola, eu digo sempre as pessoas que têm a ver sempre é o professor[...]” (Marina, p. 10)</p> <p>“[...]ainda há professores que pensam que o seu lugar é lá em cima e os alunos aqui embaixo[...]” (Marina, p.11)</p> <p>“[...] mas sabemos que há professores que não pesquisam e que trabalham com aquilo que trouxeram da formação inicial.” (Hadassa, p.3)</p> <p>“[...]ou mesmo o professor que não consegue chegar até o aluno, também acontece em que o aluno não percebe a explicação do professor[...]” (Ester, p.5)</p> <p>“E o professor então quando vem, é novo, não conhece esses alunos, não sabe exatamente como é que vai se comportar com a turma e por essa razão levou muitos dos alunos a descenderem a nota [...]” (Ester, p.6)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Causas do Insucesso Escolar	Escola	<p>“[...] tenho uma sala pequena em relação ao espaço físico, com 34 alunos. É muito trabalho, e às vezes tenho que afastar a mesa para abrir ou fechar a porta, eles ficam muito juntos” (Marina, p. 5)</p> <p>“o 2ºano, em Cabo Verde a nível geral é o ano em que a taxa é de maior reprovação, é um problema do ministério da educação, então o objetivo é tentar diminuir o número de alunos retidos a nível de Cabo Verde no 2º ano, que é um problema que nós temos todos os anos.” (Hadassa, p.4)</p> <p>“E depois o pouco tempo que temos na escola, por exemplo, eu tenho uma turma de 30 alunos, e dar atenção especial individualizada para cada aluno é um pouco difícil. Se hoje eu faço com um, amanhã não consigo com este mesmo aluno, tenho que debruçar com outro ...” (Hadassa, p.4)</p> <p>“Principalmente porque as turmas são numerosas, o professor não consegue dar uma atenção especial a esses alunos e isso leva com que as vezes esses alunos fiquem para trás [...]” (Ester, p.1)</p> <p>“Na minha opinião e na opinião de muitos professores, é primeiramente devido a numerosas turmas, nós não conseguimos dar uma atenção especial a cada um [...]. Não frequentaram o jardim-de-infância e depois vêm para o 1º ano com pouca destreza [...]” (Ester, p.2)</p> <p>“[...]neste novo sistema educativo, os alunos não podem reprovar no 1º ano, ou seja, é a passagem automática, então traz essa dificuldade no 2º ano. O aluno já vem para o segundo ano sem saber os mínimos requisitos exigidos pelo plano curricular. E como não atingiu os objetivos do primeiro ano, agora terá que atingir os do primeiro e segundo ano ao mesmo tempo.” (Ester, p.2)</p>

ANEXO 5 – Estrutura do Questionários

Questionário

No âmbito da defesa da dissertação do mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP, dentro do Domínio Gestão, Mediação e Supervisão na Formação de Professores, gostaria que participasse desse questionário, pois pretendo analisar a reflexão e a ação do/a professor/a em relação ao insucesso escolar. Como profissional docente, a sua prestação parece-me importante. O meu objetivo é recolher informações sobre: o Impacto da reflexão do/a professor/a face à sua prática docente tendo em conta as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Idade	<25 anos	25/30 anos ____	31/35 anos ____	>40 anos
Anos de serviço	<5 anos ____	5/10 anos ____	11/15 anos ____	>20 anos
Habilitações Académicas	I.P. ____	Licenciatura	Mestrado ____	Outro ____
Considerando o sucesso do aluno: 1-Irrelevante; 2-Pouco relevante; 3- Relevante; 4-				
	1	2	3	4
Capacidades intelectuais (QI) do aluno				
Nível socioeconómico da família do aluno				
Estruturação das turmas (número de alunos, critério de formação das				
Competência científica do professor				
Capacidade de atenção do aluno em sala de aula				
Etnia/ Raça da família do aluno				
Gestão do tempo (horário e duração das aulas e intervalos)				
A sua pedagogia e métodos de ensino				
Facilidade do aluno em compreender e em expressar-se				
Ambiente familiar conflituoso				
Localização geográfica da escola				
Personalidade, motivação, atitudes e valores do professor				
Regularidade do aluno nos estudos				
Autoridade dos pais/ família em casa				
Recursos humanos e materiais disponíveis na escola				
Esperativas do professor em relação aos seus alunos				
Métodos de estudo do Aluno				
Qualidade afetiva no seio familiar do Aluno				
Programas extracurriculares da escola				
Capacidade do professor para manter ordem e controlo para a				
Motivação do aluno para estudar				
Família disfuncional / problemas na família				
Critérios de avaliação da Escola				
A vocação/ satisfação como professor				
Fatores de ordem cognitiva/ afetiva e/ou genéticos/ hereditários				
Acompanhamento de encarregados da educação no processo				
Harmonia entre o corpo docente no núcleo escolar				
O professor ser reflexivo na sua prática com base nos resultados dos				
Idade do Aluno				
O currículo escolar				
Estratégia adotada pelo professor para motivar o aluno a melhorar				

ANEXO 6 – Tabela de análise do questionário

ALUNOS	Questões	1	5	9	13	17	21	25	29
	Irrelevante	1	0	2	0	0	0	0	4
	Pouco Relevante	0	0	0	0	0	0	6	4
	Relevante	10	20	14	16	14	8	10	14
	Muito Relevante	14	4	6	6	10	12	8	2
	Não respondeu	0	0	2	2	0	4	0	0
	Total Inquiridos	24	24	24	24	24	24	24	24
FAMÍLIA	Questões	2	6	10	14	18	22	26	
	Irrelevante	0	6	2	0	0	0	0	
	Pouco Relevante	0	8	2	0	0	0	0	
	Relevante	20	2	4	14	18	12	14	
	Muito Relevante	4	4	14	10	4	10	10	
	Não Respondeu	0	4	2	0	2	2	0	
	Total Inquiridos	24	24	24	24	24	24	24	24
ESCOLA	Questões	3	7	11	15	19	23	27	30
	Irrelevante	0	0	2	0	0	0	0	0
	Pouco Relevante	0	2	6	0	4	2	6	2
	Relevante	10	16	12	10	14	12	8	14
	Muito Relevante	12	6	2	14	4	8	10	8
	Não Respondeu	2	0	2	0	2	2	0	0
	Total Inquiridos	24	24	24	24	24	24	24	24
PROFESSOR	Questões	4	8	12	16	20	24	28	31
	Irrelevante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pouco Relevante	4	0	0	2	0	2	0	0
	Relevante	6	4	12	16	10	10	16	12
	Muito Relevante	12	16	12	6	12	12	8	12
	Não Respondeu	2	4	0	0	2	0	0	0
	Total Inquiridos	24	24	24	24	24	24	24	24

